

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

REGIANE LAURA LOUREIRO

**EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES DA
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA**

CURITIBA
2017

REGIANE LAURA LOUREIRO

**EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES DA
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA**

Dissertação apresentada como requisito à obtenção do grau de Mestre em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Linha de Pesquisa: Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Verônica Branco.

CURITIBA

2017

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca de Ciências Humanas
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Loureiro, Regiane Laura.

Educação em tempo integral na perspectiva dos estudantes da
Rede Municipal de Ensino de Curitiba / Regiane Laura Loureiro. –
Curitiba, 2017.

202 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná . Setor
de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora : Prof^a Dr^a Verônica Branco

1. Educação integral – Curitiba (PR). I. Título. II. Universidade
Federal do Paraná.

CDD 372.981



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Setor EDUCAÇÃO
Programa de Pós Graduação em EDUCAÇÃO
Código CAPES: 40001016001P0



TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **REGIANE LAURA LOUREIRO**, intitulada: **"EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA"**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua Aprovação no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 29 de Setembro de 2017.

VERONICA BRANCO
Presidente da Banca Examinadora (UFPR)

SANDRA REGINA KIRCHNER GUIMARÃES
Avaliador Interno (UFPR)

ROMILDA TEODORA ENS
Avaliador Externo (PUCPR)

P/ LIGIA MARTHA COIMBRA DA COSTA COELHO
Avaliador Externo (UNIRIO)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pois sem Ele deixaria de sonhar, de acreditar, de ter esperança, de pensar que a vida e a sociedade podem ser melhores se investirmos nas crianças.

A meus pais, que me apoiaram em todos os momentos, meus eternos agradecimentos.

A meus irmãos e cunhada, por me ouvirem e oferecerem palavras de ânimo.

À professora Dr.^a Verônica Branco, minha orientadora, que sempre com um olhar sensível me apoiou e contribuiu em todas as fases da pesquisa, possibilitando o ampliar dos meus horizontes no saber científico. Aprendi com suas orientações, mas também com sua sabedoria de vida.

À professora Sandra Regina Kirchner Guimarães, por contribuir com os delineamentos da pesquisa.

Às escolas que aceitaram a minha presença, em seus corredores e salas, e organizaram os espaços para que eu pudesse ouvir os estudantes.

Aos estudantes participantes das rodas de conversa, que deixaram em mim marcas de seus olhares, afirmações e silêncios.

À Maria do Carmo Souza Schellin, amiga de longa data, que me incentivou a retomar esse sonho que agora se concretiza.

À Mary Ogawa, por me ajudar com o Atlas Ti e pela amizade divertida e sincera.

A meus amigos e amigas, que contribuíram para que eu pudesse trazer leveza à trajetória de pesquisadora.

A todos que nesse tempo me incentivaram em algum momento, me ouvindo, ou simplesmente afirmando: Vai dar tudo certo! Com certeza me ajudaram a permanecer, a retomar, a reelaborar, a refletir, a persistir e a não desistir.

A todos vocês, meu muito obrigada!

Eu acho que a escola deveria ouvir... Tem que escutar... Tem gente que vem de vários lugares para cá e os professores não entendem... Ouvindo a escola poderia melhorar o ensino e a gente ia melhorar também... Os professores não aprendem só quando eles estudam. Aprendem com a gente também, com os alunos. Tem que parar e ouvir o que a gente fala...

(Estudante do 5º ano)

RESUMO

A pesquisa qualitativa exploratória objetivou investigar a perspectiva dos estudantes sobre os tempos, os espaços, as oficinas e as atividades desenvolvidas nas escolas que ofertam educação em tempo Integral na Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME). A proposta ouviu quarenta estudantes do terceiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, que frequentam o contraturno, organizados em grupos de oito a dez participantes, em rodas de conversa. Foi indagado a perspectiva deles sobre o tempo que permaneciam na instituição escolar, quais e como eram utilizados os espaços para aprendizagem, que atividades eram desenvolvidas nesses espaços e os materiais que tinham disponíveis para as Práticas Educativas nas oficinas. O referencial teórico fundamenta-se sobre os documentos oficiais do Programa Mais Educação (PME) e da RME, bem como os estudos de Coelho (2009, 2012, 2014), Moll (2008, 2009, 2012) e Branco (2009, 2012). Foram consideradas também as produções científicas cadastradas nas Bases de dados: Scielo, CAPES e Google Acadêmico no período de 2006 a 2017. Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) e as transcrições das rodas de conversa, que tiveram a duração de quarenta minutos a uma hora e meia. As atividades de coleta foram filmadas. Para análise dos dados foi utilizada Bardin (2011). Verificou-se que o que consta nos PPPs, sobre a participação dos estudantes, não foi confirmado por eles, pois a escola permanece tradicional, com os tempos fragmentados em turno e em contraturno, com acesso restrito à sala de aula, sem acesso à materiais de aprendizagem diversificados, bem como não se utilizam dos recursos da comunidade, como sugere o PME. Da mesma forma não se constatou a participação das famílias no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Educação em Tempo Integral. Participação dos estudantes na gestão escolar. Participação das famílias na gestão escolar. Projeto Político Pedagógico.

ABSTRACT

This exploratory qualitative study aimed to investigate students' perspectives on the times, spaces, workshops and activities carried out in the schools that offer full-time education in the Municipal Education Network of Curitiba (Rede Municipal de Educação). The study interviewed forty students from the third to fifth grades of elementary school who attend the second shift, organized in groups of eight to ten participants, in talking circles. They were asked about their time in school, what the learning spaces were used for, what activities were developed in those spaces, and the materials they had available for the Educational Practices in the workshops. The theoretical framework is based on the official documents of the Programa Mais Educação (More Education Program) and of the Municipal Education Network (Rede Municipal de Ensino), as well as the studies of Coelho (2009, 2012, 2014), Moll (2009, 2009, 2012) and Branco (2009, 2012). Also included were the scientific productions registered in the Databases: Scielo, CAPES and Google Acadêmico from 2006 to 2017. The Political-Pedagogical Projects and the transcripts of the talking circles, which lasted from forty minutes to an hour and a half, were used as data collection instruments. The data collection activities were filmed. For data analysis, Bardin (2011) was used. It was verified that what is stated in the Political-Pedagogical Projects on student participation was not confirmed by the data, since the school remains traditional, with the times divided in shifts, with restricted access to the classroom during the second shift and without access to learning materials and community resources, as suggested by the More Education Program. Likewise, the participation of families in school's daily life was not verified.

Keywords: Full-time Education. Participation of students in school management. Participation of families in school management. Political-Pedagogical Projects.

LISTA DE SIGLAS

BNC	—	Base Nacional Comum
CAPES	—	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI	—	Centro de Educação Integral
DCM	—	Diretrizes Curriculares Municipais
DEF	—	Departamento de Ensino Fundamental
ETI	—	Escola de Tempo Integral
IBGE	—	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
PMC	—	Prefeitura Municipal de Curitiba
PME	—	Programa Mais Educação
PNE	—	Plano Nacional de Educação
PPP	—	Projeto Político-Pedagógico
RME	—	Rede Municipal de Ensino de Curitiba
SEP	—	Semana de Estudos Pedagógicos
SCIELO	—	Scientific Electronic Library Online
SME	—	Secretaria Municipal de Educação de Curitiba
TCLE	—	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEI	—	Unidade de Educação Integral

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 JUSTIFICATIVA	12
1.2 HIPÓTESES	17
1.3 QUESTÕES DE PESQUISA	18
1.4 OBJETIVOS	18
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
2.1 ORGANIZAÇÃO DA REVISÃO DE LITERATURA	20
2.2 ALGUNS DESTAQUES SOBRE AS PERSPECTIVAS INTERACIONISTAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM	31
2.3 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL	36
2.4 RELAÇÃO ENTRE O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) E A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	43
2.5 TEMPOS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	48
2.6 ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	54
2.7 OFICINAS, ATIVIDADES E MATERIAIS NA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	63
2.8 PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES NA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	69
2.9 EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA RME DE CURITIBA	72
2.9.1 Processo de atualização dos Projetos Político Pedagógicos (PPPs) na RME	77
3 METODOLOGIA	81
4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DUSCUSSÃO DOS DADOS	87
4.1 APROXIMANDO OS RELATOS DOS ESTUDANTES AOS DISCURSOS DOS PPPs	87
4.2 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS INVESTIGADAS CONFORME OS PPPs	91
4.2.1 Contextualização da Escola A	91
4.2.2 Tempos da Escola A	94
4.2.3 Espaços da Escola A	95
4.2.4 Oficinas, atividades e materiais da Escola A	97
4.2.5 Participação na Escola A	99
4.2.6 Aprendizagem na Escola A	100
4.2.7 Contextualização da Escola B	102
4.2.8 Tempos da Escola B	103
4.2.9 Espaços da Escola B	104
4.2.10 Oficinas, atividades e materiais da Escola B	106
4.2.11 Participação na Escola B	107
4.2.12 Aprendizagem na Escola B	108

4.2.13 Contextualização da Escola C.....	109
4.2.14 Tempos da Escola C.....;	111
4.2.15 Espaços da Escola C.....	112
4.2.16 Oficinas, atividades e materiais da Escola C.....	114
4.2.17 Participação na Escola C.....	116
4.2.18 Aprendizagem na Escola C.....	118
4.2.19 Contextualização da Escola D.....	118
4.2.20 Tempos da Escola D.....	120
4.2.21 Espaços da Escola D.....	122
4.2.22 Oficinas, atividades e materiais da Escola D.....	124
4.2.23 Participação na Escola D.....	126
4.2.24 Aprendizagem na Escola D.....	127
4.2.25 Contextualização da Escola E.....	128
4.2.26 Tempos da Escola E.....	129
4.2.27 Espaços da Escola E.....	130
4.2.28 Oficinas, atividades e materiais da Escola E.....	132
4.2.29 Participação na Escola E.....	134
4.2.30 Aprendizagem na Escola E.....	135
4.3 CONFRONTANDO OS DISCURSOS E A PRÁTICA: A ANÁLISE PROPRIAMENTE DITA.....	136
4.3.1 Participação anunciada nos PPPs das escolas investigadas.....	137
4.3.2 Concepção de educação em tempo integral no olhar dos estudantes.....	142
4.3.3 Organização dos tempos nas escolas pesquisadas.....	148
4.3.4 Espaços educativos e a concepção de aprendizagem nas escolas pesquisadas.....	153
4.3.5 Oficinas, atividades e materiais nas escolas investigadas.....	165
4.3.6 Participação dos estudantes nas escolas pesquisadas.....	175
5 RESULTADOS E CONCLUSÕES.....	180
5.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	187
REFERÊNCIAS.....	188
APÊNDICE A.....	199
APÊNDICE B.....	200

1 INTRODUÇÃO

1.1 JUSTIFICATIVA

A educação integral e em tempo integral têm ocupado grande espaço nos debates nacionais e na Prefeitura Municipal de Curitiba (PMC) não tem sido diferente, pois tem sido alvo de discussões, estudos e formações para os profissionais da Rede Municipal de Ensino (RME).

Na trajetória que venho construindo na RME, várias são as indagações e reflexões sobre a formação integral dos sujeitos da aprendizagem no decorrer do tempo de trabalho escolar. Dos vinte e quatro anos de trabalho como profissional do magistério, muitos deles foram como professora regente de turma, como pedagoga em escola de tempo integral e no Departamento de Ensino Fundamental (DEF). Pude refletir sobre a organização do trabalho pedagógico e as mediações que se fazem necessárias às aprendizagens e a formação dos estudantes, buscando no trabalho cotidiano, nos estudos e no diálogo permanente, possibilidades de superação de uma escola que muitas vezes não ouve seus estudantes.

Quando professora, me perguntava que propostas organizar para que as crianças pudessem participar ativamente do processo ensino-aprendizagem, pois permanecendo o dia todo na escola, precisariam de outros encaminhamentos e experiências que ultrapassassem o que já vinham tendo no período regular.

Em 2002 quando assumi a função de pedagoga em outra escola de tempo integral, novas indagações surgiram, pois diante da necessidade de discutir e reformular o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição, refletíamos com a comunidade escolar se aquela forma de trabalho era a que mais contribuiria com o desenvolvimento integral dos estudantes. Múltiplos estudos, formações em serviço e discussões aconteceram.

Desde 2012, no DEF da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME), no qual se programam os diferentes cursos e formações continuadas com pedagogos e professores que trabalham nas escolas, outras perguntas surgiram, ou as mesmas ressurgiram. Como por exemplo: A educação em tempo integral ofertada na RME vem contribuindo para a formação integral do estudante? Quem é o estudante que frequenta a escola de tempo integral? As atividades desenvolvidas no

contraturno escolar são as mesmas oferecidas no turno? Podem acontecer de forma diferente daquela como vem sendo organizada?

No ano de 2012 a PMC aderiu ao Programa Mais Educação (PME). Esse Programa do Governo Federal, instituído pela Portaria Interministerial n.º 17 de 2007 e pelo Decreto 7.083/10, constitui-se estratégia do Ministério da Educação (MEC) para indução da educação em tempo integral nas escolas públicas das redes estaduais e municipais.

Ressalta-se que o Capítulo III, no Art.6.º, inciso V, da Portaria Normativa Interministerial n.º 17, de 24 de abril de 2007, aponta que a educação em tempo integral precisa considerar a contribuição da expressão dos estudantes, sendo esses os protagonistas no processo educacional.

Nos cadernos pedagógicos do programa há indicativos sobre a necessidade das escolas que ofertam educação em tempo integral considerarem o estudante como centro do fazer educativo e, nesse sentido, é de fundamental importância ouvir os estudantes sobre suas preferências na organização das ofertas das oficinas.

Moll (2009), no Texto Referência para o Debate Nacional sobre a Educação Integral, afirma a necessidade de a escola ser viva, construtora e mediadora de conhecimentos. Ter um projeto educativo integrado e integrador, que acolha e considere as necessidades dos estudantes e que, nessa extensão do tempo escolar, busque continuamente a superação da fragmentação entre a escola e a vida.

A mesma autora, no mesmo documento, considera que a educação integral que se objetiva é aquela que não reduz o indivíduo a apenas uma dimensão, mas trabalha para que a formação humana seja global, inteira, e que supere o ensino instrucional. Para isso, segundo a autora, é necessário que se potencialize as conexões das diferentes dimensões dos estudantes, não apenas a cognitiva, mas também, estética, ética, lúdica, físico-motora, espiritual entre outras.

Portanto, para Moll (2009), a proposição de uma escola que oferta educação em tempo integral na perspectiva da educação integral, se fundamenta por princípios que rompem com a ideia de sacrifício, tão presente no ensino formal, construindo com os envolvidos no processo ensino-aprendizagem uma escola viva, sensível, que dialoga, sobretudo, com seus estudantes.

Nesse diálogo, segundo Formosinho e Araújo (2008), é necessário ter como princípio que as crianças são competentes, sendo capazes de compreender, de refletirem, de participarem da vida social, de dialogarem e, nesse diálogo, responderem de forma válida para aqueles que as questionarem sobre o ambiente em que estão inseridas. Afirmam que essa perspectiva na qual a criança é vista como participante, ativa, possuidora de uma voz que precisa ser considerada, envolvida no diálogo e na tomada de decisão, tem tomado corpo não apenas na imagem que a sociedade tem da criança, mas também nas pesquisas.

Implícita a essas mudanças sobre a forma de participação da criança na vida social estão dois princípios, ou crenças indissociáveis que, de acordo com Formosinho e Araújo (2008, p.17), são: “[a crença] nos direitos das crianças e a crença na competência das crianças.” As autoras citam a Convenção sobre os Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas, de 1989, destacando a necessidade dos Estados garantirem às crianças o direito à livre expressão, sobre questões que lhes dizem respeito, sendo tomadas em consideração suas opiniões, de acordo com sua idade e maturidade.

Esta centralidade em relação ao papel da criança na sociedade, e com isso também na escola, tem reverberado em pedagogias que preconizam a construção de ambientes de aprendizagem que considerem, por meio de uma escuta atenta, as perspectivas dos estudantes sobre o que dizem do cotidiano escolar. De acordo com Formosinho e Araújo (2008), a escuta é um processo contínuo, pois além de obter conhecimento sobre as próprias crianças, também se reconhece o contexto da comunidade escolar, num movimento ético e recíproco.

A fim de verificar se haviam pesquisas que investigassem a perspectiva da criança na Educação em Tempo Integral, foi realizada uma busca nas plataformas: Scielo, CAPES e Google Acadêmico. Foram utilizados os descritores: Educação Integral e Aprendizagem, e Educação em Tempo Integral e Aprendizagem, sendo encontrados apenas seis (6) artigos, na qual o ponto de vista dos estudantes sobre o tempo que passam na escola de tempo integral foi considerado nas pesquisas.

Os outros quarenta e cinco (45) artigos foram selecionados para fundamentar teoricamente esta pesquisa, mas os seus focos de investigação não são a perspectiva do estudante sobre a educação integral em tempo integral, percorrendo

sobre a história da Educação Integral no Brasil, a Política do PME, a organização dos tempos, dos espaços e das atividades na educação em tempo integral.

Dessa forma, pode-se dizer que a pesquisa “A Educação Integral em tempo integral na perspectiva dos estudantes da Rede Municipal de Ensino”, procurou preencher uma lacuna nesse campo de investigação, pois escutar as crianças para conhecer suas formas de ver a escola de tempo integral, reconhecendo-as como aprendizes ativas, que interagem sobre o tempo, o espaço, as mediações e as aprendizagens, revelou que os estudantes que frequentam as escolas de tempo integral participantes das rodas de conversa, assim como as crianças ouvidas nas pesquisas realizadas por Formosinho e Araújo (2008), são sensíveis e expressam opiniões a respeito das características estruturais dos contextos em que estão inseridas.

Partindo do pressuposto de que o estudante que frequenta a escola de tempo integral no município de Curitiba é capaz de expressar sua perspectiva sobre a escola que frequenta, o objetivo desta pesquisa foi investigar se os estudantes participaram da construção e da escolha das oficinas e das atividades desenvolvidas nas Práticas Educativas da Educação em Tempo Integral. E também levantar elementos, discutir e analisar, a partir do ponto de vista dos participantes da aprendizagem, como o espaço da escola é visto por eles, quais e como os espaços são utilizados, bem como as atividades desenvolvidas no tempo ampliado, exigência do PME, disposta na legislação e nos cadernos: Gestão Intersetorial no Território, Educação Integral e Rede de Saberes Mais Educação.

De acordo com o Dicionário de Português *on-line* Léxico, a perspectiva pode ser definida por uma representação de algo visto, podendo ser um panorama ou um cenário, um ponto de vista sobre uma cena, como também um olhar. Também pode ser compreendida como um aspecto de alguma situação, uma imagem ou a reprodução de algo tendo em conta a sua real dimensão, uma sensação.

Dessa forma, ao buscar na expressão dos estudantes a perspectiva que têm sobre o tempo que permanecem na escola, propôs-se por meio de uma escuta atenta e respeitosa, captar qual é esse ponto de vista que os estudantes têm que poderia não estar sendo considerado no cotidiano escolar, ainda que este espaço seja ofertado por uma instituição pública, em que a gestão democrática deveria ser

fundamento para todas as ações, incluindo a participação dos estudantes na escolha das atividades, oficinas e materiais da Educação em Tempo Integral.

Nesse propósito, os estudantes foram ouvidos, buscando-se captar os seus pontos de vista sobre seus tempos de vida na escola de tempo integral por meio de rodas de conversa, sendo utilizadas questões disparadoras, que foram balizadoras para o diálogo, para que as crianças tivessem liberdade para falar a partir de suas perspectivas sobre a escola que frequentam, mas ao mesmo tempo, com o auxílio do pesquisador, focassem seu olhar para os tempos, os espaços, as atividades, as oficinas, os materiais, as mediações e as aprendizagens que acontecem no período integral.

Assim as questões propostas pela pesquisadora e os fundamentos teóricos objetivaram contribuir com a imensidão de questões e problemáticas que surgiram nas cinco escolas investigadas, da RME, que ofertam educação em tempo integral e, além disso, focar também o olhar para o objeto de estudo pesquisado.

Para embasar as reflexões sobre tempo, espaços, atividades, oficinas e materiais, foram utilizados artigos e os documentos oficiais do PME, instituído pela Portaria Interministerial n.º 17/2007 e pelo Decreto n.º 7.083/2010, que não apenas se resumia a recursos financeiros, mas enquanto estratégia indutiva da jornada ampliada no país, objetivava fomentar o debate sobre a melhor organização do trabalho pedagógico das escolas, contribuindo para uma formação mais ampla dos estudantes no processo ensino-aprendizagem.

Por meio da Portaria n.º 1.144, de 10 de outubro de 2016, e regido pela Resolução FNDE n.º 5/2016, foi instituído pelo MEC o Programa Novo Mais Educação, que objetivou em 2016 melhorias em Língua Portuguesa e em Matemática e, em 2017, foi ampliado para o campo das artes, da cultura, do lazer e esportes.

Porém, como a adesão a esse novo programa foi realizado a partir de outubro a novembro e, nesse período a pesquisa já estava sendo realizada nas escolas, optou-se em utilizar, para este estudo, os documentos referentes ao PME, verificando neles a concepção disposta de educação em tempo integral, a fim de verificar se nos PPPs das escolas investigadas haviam indicativos do que o programa afirmava como adequado à organização dos tempos, dos espaços, das

atividades, das oficinas, das mediações e da participação dos estudantes, visando a melhoria dos processos de aprendizagem.

No que tange as discussões sobre a educação integral na perspectiva da educação em tempo integral, foram fundamentais para referenciar este trabalho os estudos de Coelho (2009, 2012, 2014), Moll (2008, 2009, 2012) e Branco (2009, 2012).

A fim fundamentar as reflexões sobre os PPPs das escolas, levantando nessas discussões a função desses documentos enquanto um planejamento coletivo da escola e não como um documento burocrático, foram utilizados os estudos de Vasconcellos (2002), Veiga (2003) e Resende (2008).

As discussões em torno das questões referentes à participação dos estudantes na escola de tempo integral, foram fundamentadas nos estudos de Formosinho e Araújo (2008) e Coelho (2012), pesquisadoras que têm se debruçado sobre a relevância que as crianças têm nos processos sociais, buscando superar a imagem de uma criança ingênua, incompleta, imatura e um vir a ser.

Com base em Formosinho e Araújo (2008) e Corsaro (2009), discutiu-se a importância da escuta das vozes das crianças em uma pesquisa etnográfica, pois essa é a melhor forma de identificar as reais necessidades, os interesses, os conhecimentos sobre o cotidiano da escola que frequentam, constituindo-se uma fonte de dados imprescindível para o investigador que não apenas quer pesquisar sobre as crianças, mas com as crianças.

1.2 HIPÓTESES

- Ouvir os estudantes das escolas de tempo integral poderá trazer elementos novos para a construção de um plano de trabalho mais adequado às realidades da comunidade escolar tal como previsto no PME.
- A escuta dos estudantes das escolas de tempo integral, em relação aos espaços utilizados pelas escolas para realização das atividades, poderá contribuir na sua reorganização, tendo em vista a aprendizagem dos estudantes.
- Ouvir os estudantes das escolas de tempo integral sobre o tempo em que estão no contraturno poderá contribuir para que o planejamento e as ações escolares considerem seus pontos de vista sobre a organização do tempo escolar.

- As informações contidas no PPP sobre a organização dos espaços, tempos, oficinas, atividades, materiais, mediação da aprendizagem e participação dos estudantes na definição das propostas de trabalho nas Práticas Educativas não atendem as expectativas colocadas pelos estudantes nas rodas de conversa.

1.3 QUESTÕES DE PESQUISA:

- A escola de tempo integral da RME de Curitiba consultou os estudantes para organizar o trabalho pedagógico nas oficinas desenvolvidas no contraturno escolar?
- Qual a perspectiva dos estudantes sobre o trabalho desenvolvido na escola em relação ao tempo que nela permanecem, ao espaço, às atividades desenvolvidas, às oficinas, aos materiais utilizados no contraturno?
- Quais são e como se apresentam, nas falas dos estudantes, os espaços/territórios que a escola utiliza para além da sala de aula?
- Quais os lugares da escola que os alunos mais apreciam e que atividades são desenvolvidas neles?
- Constam nos PPPs das escolas pesquisadas possibilidades concretas de participação dos estudantes nas escolhas das oficinas?
- As afirmações dos estudantes nas rodas de conversa convergem para a concepção de educação de tempo integral apresentada no PPP?

1.4 OBJETIVOS

Objetivo geral:

- Investigar, na perspectiva dos estudantes, qual a sua participação na organização do tempo, dos espaços, das oficinas, das atividades desenvolvidas e dos materiais utilizados no contraturno das escolas.

Objetivos específicos:

- Identificar, nas rodas de conversa e no PPP, como foram organizadas as ofertas das oficinas, atividades e materiais.
- Verificar, a partir das rodas de conversa e do PPP, quais os espaços e atividades são desenvolvidas no contraturno.

- Levantar as perspectivas dos estudantes sobre o tempos, os espaços e as atividades desenvolvidas no contraturno.
- Verificar as perspectivas que os estudantes têm sobre a escola de tempo integral.
- Identificar as concepções presentes no PPP sobre os tempos, os espaços, as oficinas, as atividades, os materiais utilizados, a mediação, a aprendizagem e a participação do estudante na organização do trabalho pedagógico da escola de tempo integral.
- Apontar estratégias de como as considerações dos estudantes podem contribuir na reorganização dos tempos, espaços e atividades ofertados na escola em que frequenta.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fim de estabelecer bases teóricas para discutir os dados provenientes da pesquisa empírica, buscou-se na revisão de literatura artigos científicos e periódicos que discutissem a temática estudada. Também como referencial para tratamento e interpretação dos dados levantados por meio das rodas de conversa com os estudantes, a pesquisadora embasou-se em outros autores que não foram selecionados nas plataformas de buscas de trabalhos científicos, mas que contribuíram para que o arcabouço teórico que fundamentou as discussões da pesquisa empírica fosse ampliado.

Dessa forma, este capítulo primeiramente discute como ocorreu a revisão de literatura propriamente dita e posteriormente traz reflexões teóricas sobre cada um dos assuntos investigados: o tempo, o espaço, as oficinas, as atividades, os materiais utilizados nas oficinas e a participação dos estudantes nas escolas em que ofertam educação em tempo integral. Também há proposições sobre a história da educação integral, a organização das escolas de tempo integral na RME, a aprendizagem dos estudantes e a mediação do professor.

2.1 ORGANIZAÇÃO DA REVISÃO DE LITERATURA

Para investigar a perspectiva dos estudantes em relação ao tempo, espaço e saberes em escolas de tempo integral, bem como a participação desses na escolha das oficinas da educação em tempo integral, iniciaram-se as buscas nas Bases de Dados Scielo, CAPES e Google Acadêmico, procurando por artigos científicos que considerassem essas proposições.

Para isso foram utilizados os descritores educação integral e aprendizagem e educação em tempo integral e aprendizagem, sendo realizada uma busca dos artigos no período de 2006 a 2015. Foram encontradas cento e sessenta e uma (161) publicações, sendo oitenta e uma (81) na Base de Dados da CAPES, quarenta e sete (47) na Base Scielo e no Google Acadêmico foram encontradas trinta e três (33) publicações.

Nesse primeiro momento foram excluídos oitenta e nove (89) artigos a partir da leitura do título e das palavras-chave dos resumos, analisando se as publicações tinham alguma relação com a educação em tempo integral e/ou educação integral. Dessa forma, foram excluídas publicações que tratavam, por exemplo, de propostas

de gestão econômica, de educação para a paz, das relações entre a aprendizagem integral e saúde, sobre a psicomotricidade na educação infantil, entre outras.

No segundo momento foi realizada a leitura dos resumos dos setenta e dois artigos (72), analisando se eles poderiam contribuir com a fundamentação teórica do trabalho a ser desenvolvido, que será base para a compreensão do fenômeno estudado: a perspectiva dos estudantes sobre a escola de tempo integral que frequentam. Após essa leitura, foram selecionados vinte e um (21) artigos, que responderam positivamente as seguintes questões, que serviram de critério para a eliminação dos demais cinquenta e um artigos:

- Apresenta reflexões sobre a educação em tempo integral na perspectiva da educação integral?
- Traz discussões sobre a concepção de educação integral disposta no PME?
- Discute a organização dos tempos, espaços, oficinas, atividades e materiais na educação em tempo Integral?
- Traz a ótica do estudante sobre a escola de tempo integral?
- Proporciona discussões sobre a participação do estudante na escola de tempo integral?

Após essa seleção, efetivou-se uma leitura completa dos artigos e uma categorização dessas publicações, analisando os rumos das publicações científicas no campo pesquisado, como também suas lacunas.

Nesse momento os vinte e um (21) artigos foram distribuídos em quatro grandes categorias organizadas pela pesquisadora: História da Educação Integral, Políticas públicas na Educação Integral, Organização dos tempos, espaços, oficinas, atividades e materiais – processo ensino-aprendizagem e Perspectivas dos estudantes – educação integral, verificando-se que os mesmos se entrecruzavam nas temáticas que discutiam, sendo organizada a tabela 1.

TABELA 1 – NÚMERO DE PRODUÇÕES ENCONTRADAS NAS BASES DE DADOS SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL – APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL – 2006/2015

FOCO	CAPESES	SCIELO	GOOGLE ACADÊMICO	ARTIGOS REPETIDOS	TOTAL
História da Educação integral	0	3	2	- 2	3
Políticas públicas na Educação integral	2	5	3	-2	8
Organização dos tempos, espaços e atividades – processo ensino-aprendizagem	2	5	4	-4	7
Perspectiva dos estudantes- educação integral	0	3	2	-1	4
TOTAL	4	16	10	-9	21

Fonte: A autora (2015), a partir das buscas nos portais da CAPES, SCIELO e Google Acadêmico.

Em 2017, após efetivarem-se as descrições das rodas de conversa e dos PPPs das escolas quando o levantamento de dados empíricos foi realizado, percebeu-se a necessidade de voltar aos artigos e categorias, verificando se eles, além dos assuntos já categorizados, também faziam referência ao PPP e à educação em tempo integral, uma vez que o documento da escola foi utilizado para levantar dados sobre a concepção e a forma de organização da escola e a participação dos estudantes nos tempos, nos espaços, nas atividades, nas aprendizagens e a mediação do professor.

Dessa forma, ao retomar a leitura, verificou-se que Maria Beatriz Paupério Tilton e Suzana Moreira Pacheco (2015) publicaram um trabalho que discute como o PPP da escola pode dialogar com os pressupostos e ações do PME. O artigo denominado “Diálogos possíveis à construção de Projeto Político Pedagógico na perspectiva contemporânea da Educação Integral”, publicado na Educação em Revista, problematiza o PPP enquanto o documento que possibilita à escola ter uma identidade diante da comunidade em que está inserida, fomentando a sua participação nos rumos da organização do tempo integral. Nesse sentido, traz reflexões acerca de uma escola pública, localizada em Porto Alegre, que tem seu PPP não apenas como um documento formal, mas como um instrumento de ação e de articulação com a proposta do PME.

Percebeu-se também a necessidade de realizar uma nova busca, utilizando o filtro de períodos de 2016 a 2017, nas bases do Google Acadêmico, da CAPES e da Scielo, empregando os mesmos descritores das buscas anteriores: Educação

integral e aprendizagem, educação em tempo Integral e aprendizagem, educação Integral e educação em tempo integral.

Na base de dados Scielo foram encontrados dezoito (18) artigos publicados, porém, nem todos tratavam do assunto pesquisado: Educação em Tempo Integral na perspectiva da educação em tempo integral, sendo que foram eliminados sete (7) artigos, aqueles que tratavam do ensino por competências, da Educação Infantil, da formação médica, do desenvolvimento da carreira docente, entre outros.

Na base da CAPES foram encontrados cento e setenta e dois (172) artigos, porém, nem todos abordavam a educação em tempo integral, sendo eliminados pelo título aqueles que tratavam de temáticas como: educação no campo, gestão econômica, relação entre a psicanálise e a educação, políticas de inclusão, aprendizagem baseada em problemas, etc. Sendo dez (10) aqueles que tinham alguma relação com o assunto pesquisado. No entanto, ao realizar posteriormente a leitura dos resumos, verificou-se que apenas três (3) tratavam da educação em tempo integral, na perspectiva da educação integral.

No Google Acadêmico foram encontrados quinhentos (500) artigos, pois realizou-se análise nas cinquenta primeiras páginas. Desses, selecionou-se pelo título oitenta e sete (87) artigos; no entanto, após a leitura dos resumos, foram trinta e cinco eliminados – aqueles que não traziam reflexões sobre os tempos, os espaços, as atividades, as mediações e aprendizagens que ocorrem na educação em tempo integral.

Após essa seleção dos cinquenta e dois (52) artigos pelos resumos, foi realizada a leitura completa dos trabalhos, utilizando como critério de escolha nesse momento as mesmas questões que serviram de referência na busca das bases de dados efetivada em 2015 e também outras perguntas elaboradas em 2017, considerando que foi necessário ampliar e aprofundar a base teórica da pesquisa.

Dessa forma, além de selecionar as recentes produções científicas que tratavam da ótica do estudante sobre a educação em tempo integral, como também sobre a organização dos tempos, espaços, oficinas, atividades e materiais, foram utilizadas como parâmetro as seguintes questões:

- O artigo traz elementos que articulam o PPP da escola ao PME?

- A produção científica traz relações entre a educação em tempo integral e o PPP?
- O artigo traz proposições sobre a aprendizagem na escola ou do professor na escola de tempo integral?

Nesse sentido, trinta (30) artigos foram selecionados após passarem pelos crivos supracitados, sendo esses organizados também em categorias e sistematizados na tabela 2, elaborada com fins didáticos, uma vez que os textos selecionados não tratam de uma única temática de forma isolada e pelo fato de que essas categorias se entrecruzam em vários momentos.

TABELA 2 – NÚMERO DE PRODUÇÕES ENCONTRADAS NAS BASES DE DADOS SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL – APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL – 2016/2017.

FOCO	CAPES	SCIELO	GOOGLE ACADÊMICO	ARTIGOS REPETIDOS	TOTAL
História da Educação integral	2	1	4	-1	6
Políticas públicas na Educação Integral	8	5	6	-4	15
PPP e educação em tempo integral	0	0	0	0	0
Participação dos estudantes	1	3	2	-3	3
Organização dos tempos, espaços e atividades	1	3	2	-1	5
Aprendizagem na educação integral	0	1	1	-1	1
TOTAL	12	13	15	-10	30

Fonte: A autora (2017), a partir das buscas nos portais da CAPES, SCIELO e Google Acadêmico.

Dessa forma foram organizadas seis categorias que compõem o referencial teórico dessa pesquisa, demonstrando inter-relação entre os elementos de análise, sendo que, por diversas vezes, um artigo que está em determinada categoria faz parte de mais de um item da fundamentação.

Quanto à história da Educação integral, consideram-se os artigos que fizeram um resgate dos pioneiros da educação integral e em tempo integral, trazendo referenciais para compreender a atual concepção intrínseca aos documentos do PME.

Em políticas públicas na educação integral, agruparam-se os artigos que discutem ou avaliam as prerrogativas do PME, financiamento, a implementação do

currículo da educação em tempo integral, como também alguns que tratam desses elementos de forma inter-relacionada.

Em relação à categoria PPP e educação em tempo integral, foram classificados os artigos que trazem estudos e reflexões sobre a inter-relação entre a proposta pedagógica da escola e a organização do tempo integral, ou o documento da escola e a relação com o PME.

Na categoria participação dos estudantes, foram organizadas as pesquisas que tratam do compartilhamento de ações na escola em que os alunos têm possibilidades de opinar sobre a organização dos tempos, espaços, oficinas, atividades e materiais utilizados na instituição escolar que oferta educação em tempo integral.

Quanto a organização dos tempos, espaços e atividades – processo ensino-aprendizagem foram agrupadas as publicações que trataram da organização nas escolas que ofertam educação em tempo integral, relacionadas ao tempo, aos espaços e às atividades necessárias à consolidação do direito à aprendizagem.

Já em relação à categoria mediação e a aprendizagem na educação em tempo integral, foram incluídas as publicações que trazem discussões sobre a função da escola ou do professor no processo ensino-aprendizagem na educação em tempo integral.

As publicações que tratam das perspectivas dos estudantes sobre a escola de tempo integral, do olhar desses sujeitos para o seu tempo, espaços e atividades desenvolvidas na escola em que estão matriculados, foram sistematizadas no quadro 1, sendo considerada as buscas realizadas em 2015 e em 2017.

QUADRO 1 – PRODUÇÕES ENCONTRADAS NAS BASES DE DADOS QUE CONSIDERAM A PERCEPÇÃO DO ESTUDANTE EM RELAÇÃO À ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

ARTIGOS	AUTOR (ES)	REVISTA- Nº PUBLICAÇÃO	CIDADE	MÊS/ ANO	BASE DE DADOS
Alunos do Ensino Fundamental, ampliação da jornada escolar e Educação Integral	Lígia Martha Coelho	Educar em Revista, n.45	Curitiba	Jul./set. 2012	SCIELO, CAPES e Google Acadêmico
Escola de tempo integral e ludicidade: os pontos de vista de alunos do 1.º ano do Ensino Fundamental	Nair Correa Salgado Azevedo e Mauro Betti	Rev. Bras. Estud. Pedagógicos	Brasília	Mai. 2014	SCIELO e Google Acadêmico
Uma escola de tempo integral	Bianca Barrochelo Caiuby e Vania Regina Boschetti	Laplage em Revista, vol.1, n.1	Sorocaba	Jan./abr. 2015	CAPES e Google Acadêmico
Crianças e Infâncias na Educação (em Tempo Integral)	Levindo Diniz Carvalho	Educação em Revista, n.4	Belo Horizonte	Out./dez. 2015	SCIELO e CAPES
“A escola tá mais... escolar” a implantação do tempo integral em uma escola de Ensino Fundamental na perspectiva discente.	Dília Maria Andrade Glória	Educar em Revista, n.59	Curitiba	Jan./mar. 2016	CAPES, SCIELO e Google Acadêmico
Relação com o Saber na Escola em Tempo Integral	Maria Celeste Reis Fernandes Souza e Bernard Charlot	Educação & Realidade	Porto Alegre	2016	SCIELO e Google Acadêmico

Fonte: A autora (2017), a partir das buscas nos portais da CAPES, SCIELO e Google Acadêmico.

O artigo escrito por Levindo Diniz Carvalho, “Crianças e Infâncias na Educação (em Tempo Integral)”, publicado na Educação em Revista n.4 de 2015, foi produzido a partir de pesquisa etnográfica, com crianças de seis a oito anos que frequentam uma escola de Tempo Integral em Belo Horizonte. Essa pesquisa, procurou analisar como os estudantes, em suas ações coletivas, compreendem a cultura do adulto no universo escolar. O pesquisador verificou que essa escola não apenas utilizava o espaço de sala de aula, mas também o entorno da instituição escolar para realizar suas atividades. Como fundamento do trabalho, utilizou o autor Willian Corsaro, que tem importantes reflexões sobre o papel da infância na sociedade.

Levindo Dinis de Carvalho questiona nesse texto as concepções tradicionais de educação que consideram a criança um mero receptáculo de informações, imatura e incapaz de participar ativamente dos grupos sociais em que se relaciona. A criança, conforme o autor, significa o mundo a partir da sua singularidade e da sua

história de vida, sendo, portanto, também capaz de contribuir com as transformações da escola, pois essa está em função da criança.

O texto de Lígia Martha Coelho, publicado em 2012 na *Educar em Revista* n.45: “Alunos no Ensino Fundamental, Ampliação da jornada escolar e Educação Integral”, é organizado a partir das falas dos estudantes, coletadas a partir de uma pesquisa mais ampla, a qual em uma das etapas coletou opiniões dos alunos do ensino fundamental para, a partir delas, trazer reflexões sobre a concepção de educação integral e de educação em tempo integral dos estudantes.

As falas dos estudantes ouvidos trazem indicativos de como eles percebem o seu tempo nas escolas de tempo integral e nos espaços que têm acesso, onde aconteça alguma ação educativa. A autora buscou encontrar pistas também sobre a concepção de educação integral expressas pelos profissionais da escola, levantando questionamentos sobre se essas experiências poderiam ou não ser consideradas de Educação Integral.

Já o estudo de Nair Correa Salgado Azevedo e Mauro Betti, publicado em 2014 na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, refere-se a uma pesquisa etnográfica realizada no município de Presidente Prudente, buscando compreender o ponto de vista dos estudantes do 1.º ano, sobre a ampliação de oito para nove anos do Ensino Fundamental, bem como para com as atividades desenvolvidas no contraturno, uma vez que essa escola ofertava educação em Tempo Integral.

A pesquisa constatou que os estudantes tinham preferência por atividades lúdicas e de movimento, preterindo aquelas em que permaneciam em sala de aula tradicional. A perspectiva constatada é que as crianças buscam por uma escola que seja de fato integral e não fragmentada em dois turnos, um deles com atividades mais desafiantes e lúdicas e outro com atividades em que se faz tarefas mais monótonas.

O estudo realizado por Dília Maria Andrade Glória, publicado na *Educar em Revista* n.59, discute, a partir da ótica do estudante, a necessidade de se reorganizar os tempos e os espaços escolares, pois esses apresentam-se inadequados ou improdutivos. A pesquisa foi desenvolvida com estudantes que até 2009 frequentavam apenas o período do turno escolar e a partir de 2010, passaram a ter acesso também ao contraturno.

Conforme o relato obtido por meio de entrevistas individuais, a autora observou que o conteudismo ainda é a forma dominante de ensino, porém sem garantia de que haja aprendizagem. Um outro ponto que a pesquisa destaca é a queixa dos estudantes em relação ao cansaço de passarem o dia todo na escola e da falta de tempo para atividades lúdicas e de lazer.

O artigo de Bianca Barrochelo Caiuby e Vania Regina Boschetti, publicado em 2015 na Revista Laplage, discute a educação em tempo integral sob a ótica dos profissionais da educação de uma determinada escola de Sorocaba e também traz reflexões sobre a percepção de alguns estudantes dessa mesma escola a respeito do tempo que ali permanecem. Conforme as mesmas autoras, o que faz a diferença no tempo ampliado é o olhar sensível que se tem para o estudante, percebendo cada um na sua singularidade, tendo professores que não apenas se comprometem em ensinar, mas em construir com o estudante espaços integradores e integrados, objetivando a aprendizagem.

O artigo “Relação com o Saber na Escola em Tempo Integral”, de Maria Celeste Reis Fernandes Souza e Bernard Charlot, publicado na Revista Educação & Realidade, em 2016, apresenta resultados a partir de uma pesquisa empírica com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, que frequentam educação em tempo integral em três escolas do Município de Governador Valadares, participantes do PME. Os pesquisadores reafirmam a importância da mobilização dos estudantes para a aprendizagem, não se limitando à ampliação do tempo na escola. Destacam que quem se mobiliza para aprender é porque viu um sentido e uma forma de prazer naquilo que se aprende.

A partir dessas pesquisas que discutem a ótica dos estudantes sobre o tempo que permanecem na escola, dos documentos oficiais do PME e de artigos que discutem a organização do tempo, dos espaços, das atividades desenvolvidas, as mediações e aprendizagens que acontecem na escola de tempo integral, foram configurados os itens da revisão de literatura.

Nesse sentido, ao configurar os itens seguintes, que serão base para a discussão dos dados empíricos, optou-se por contextualizar a Educação em Tempo Integral na perspectiva da Educação Integral, retomando brevemente os pensamentos de Anísio Teixeira, pois são fundamentos do PME.

Ao trazer reflexões sobre o PME, discute-se a concepção de educação integral e em tempo integral, firmando-se a função da escola no planejamento e nas mediações necessárias no processo ensino-aprendizagem, em que os tempos, não são apenas os tempos instituídos pela organização escolar, mas também os tempos de vida dos estudantes. Os espaços não são apenas os elementos da estrutura física da instituição escola, mas um lugar com amplas possibilidades para aprender e de oportunidades para interação. As atividades, não apenas para manter as crianças ocupadas, mas para organizar desafios que promovam e consolidem aprendizagens (BRASIL, 2012b).

Objetivando situar e contextualizar a pesquisa desenvolvida em cinco escolas que ofertam educação em tempo integral na RME, realizou-se uma busca na base da CAPES, verificando o que já foi investigado por outros pesquisadores nessa rede de ensino e se essas produções científicas discutiam a educação integral na perspectiva da educação integral, sendo encontradas uma (1) tese de doutorado e três (3) dissertações de mestrado, sendo organizado o quadro 2 para uma melhor visualização dessas produções.

QUADRO 2 – TESES E DISSERTAÇÕES ENCONTRADAS NAS BASES DE DADOS DA CAPES QUE TRATAM DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA RME DE CURITIBA

TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR	ORIENTADORA	INSTITUIÇÃO	ANO
Educação em tempo integral e o Programa Mais Educação em Curitiba/PR: Representação de professores e Gestores – Tese de doutorado	Simone Weinhardt Withers	Prof. ^a Dr. ^a Romilda Teodoro Ens	PUCPR	2016
A educação em tempo integral de Curitiba – Organização do trabalho pedagógico nas Práticas Educativas e a influência do Programa Mais Educação – Dissertação de mestrado	Adriane de Fátima Seretnei Farion	Prof. ^a Dr. ^a Verônica Branco	UFPR	2016
A concepção de aprendizagem, o encaminhamento metodológico e a prática pedagógica na escola de tempo integral – Dissertação de mestrado	Maria do Carmo de Souza Schellin	Prof. ^a Dr. ^a Verônica Branco	UFPR	2015
Políticas de formação de professores de escolas de tempo integral: representações do pedagogo sobre seu trabalho – Dissertação de mestrado	Simone Weinhardt Withers	Prof. ^a Dr. ^a Romilda Teodoro Ens	PUCPR	2011

Fonte: A autora (2017), a partir das buscas nos portais da CAPES, SCIELO e Google Acadêmico.

A tese de doutorado de Simone Weinhardt Withers, sob o título “Educação em tempo integral e o Programa Mais Educação em Curitiba/PR: Representação de

professores e Gestores”, defendida em 2016 sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Romilda Teodoro, discute e traz resultados que consideram que a formação dos professores que trabalham com a educação em tempo integral não tem sido apropriada às necessidades dos estudantes que frequentam as escolas da RME, como também do estado, uma vez que a pesquisadora desenvolveu seu trabalho em onze (11) escolas do município de Curitiba e sete (7) escolas estaduais. Todos os profissionais entrevistados enfatizaram o PME apenas como recurso financeiro, sem demonstrar nenhum conhecimento sobre a proposta pedagógica do programa, e consideram a educação em tempo integral como uma política de assistência social para a proteção das crianças que estão em condições de vulnerabilidade social.

Na dissertação de mestrado, a mesma pesquisadora defendeu em 2011 o trabalho “Políticas de formação de professores de escolas de tempo integral: representações do pedagogo sobre seu trabalho”, fundamentando a necessidade de superar a dualidade entre teoria e prática no trabalho do pedagogo e da forma com que se configura esse trabalho nas escolas que ofertam educação em tempo integral.

O trabalho desenvolvido por Maria do Carmo de Souza Shellin intitulado “A Concepção de aprendizagem, o encaminhamento metodológico e a prática pedagógica na escola de tempo integral”, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Verônica Branco, também demonstra a necessidade de formação continuada que contemple os professores que trabalham com educação em tempo integral na perspectiva da educação integral. Para isso a autora destaca a necessidade de se retomar a concepção de aprendizagem a partir da reflexão sobre a prática na escola, pois muitos professores se autodenominam construtivistas mas, ao trabalhar nas oficinas do contraturno, realizam práticas tradicionais, nas quais a memorização e a reprodução do conhecimento são a base para a organização das atividades.

Já a pesquisa desenvolvida por Adriane de Fátima Seretnei Farion, também sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Verônica Branco, da UFPR, sob o título “A educação em tempo integral de Curitiba – Organização do trabalho pedagógico nas Práticas Educativas e a influência do Programa Mais Educação”, realizou um mapeamento de experiências metodológicas de professores da RME de Curitiba que se destacavam, superando propostas tradicionais de ensino. Também a pesquisadora identifica a influência do PME nos encaminhamentos metodológicos propostos por

esses profissionais, representando, dessa forma, um impacto positivo na proposta pedagógica desenvolvida pelas escolas no período do contraturno, ampliando e reformulando espaços, sendo um fomentador de avanços no interior da escola.

No intuito de fundamentar as reflexões sobre a concepção de educação em tempo integral na perspectiva da educação integral, na pesquisa desenvolvida a partir do ponto de vista dos estudantes, foi organizado um breve histórico da educação integral no Brasil, tendo-se como base obras de Anísio Teixeira, Dewey, e artigos encontrados nas bases de dados.

Também, foram sistematizadas as reflexões sobre os princípios do PME e os impactos que vêm desencadeando mudanças na concepção e na organização da educação em tempo integral no país, para o que foram utilizados os documentos do programa e os artigos dispostos nas tabelas 1 e 2.

Para fundamentar as reflexões sobre a aprendizagem, foram utilizados os autores Solé e Coll (2009), Becker (1994, 2003) e Formosinho e Araújo (2008), que trazem a concepção de um sujeito capaz e que aprende nas inter-relações.

2.2 ALGUNS DESTAQUES SOBRE AS PERSPECTIVAS INTERACIONISTAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Para Solé e Coll (2009), aprender não é copiar reproduzir ou acumular conhecimentos, mas construir representações da realidade por meio da experiência, da exploração e da interação, elaborando significados individuais e próprios para o que está sendo conhecido.

Segundo os autores, o construtivismo não é um método ou uma teoria, mas pode ser uma referência na qual os professores, a partir desse constructo, podem refletir sobre as suas decisões e ações em sala de aula, se essas vêm contribuindo ou não para que os estudantes tenham acesso a situações de aprendizagem. Dessa forma, para o construtivismo, a sala de aula não pode estar a mercê da transmissão de conteúdos sem significado, mas relacionada a um ambiente na qual as crianças tenham um papel ativo no seu aprendizado.

De acordo com Solé e Coll (2009), quando há referência sobre a atribuição de significado aos conteúdos, fala-se sobre o envolvimento do sujeito de forma global na aprendizagem, havendo mobilização em nível cognitivo, levando o indivíduo a

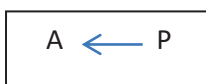
revisitar esquemas já construídos e a estabelecer novos esquemas e novas relações por meio de desequilíbrios. Assim o processo de aprender requer mobilização cognitiva para que novas reequilibrações ocorram, quando:

O desequilíbrio pode chegar a desencadear-se porque as ideias dos alunos estão em conflito devido a uma contradição interna entre seus esquemas de conhecimento, ou porque surge algo novo que torna difícil a manutenção sem mudanças, obrigando-os a reorganizá-las e ajustá-las. Não só os objetos ou as experiências com eles podem desencadear desequilíbrios, mas também aquelas surgidas no decorrer da interação com os colegas [...] (SOLÉ; COLL, 2009, p. 100).

Nesse sentido, os autores ressaltam a importância das atividades lúdicas, da proposição de atividades em equipe entre os estudantes, discutindo ou debatendo com os colegas de sala, pois essas ações geram conflitos cognitivos e possibilitam a apreensão de novos conteúdos, por meio da relação com o que já sabiam, ampliando e reorganizando os conhecimentos. E, nessa perspectiva, aos professores faz-se necessária a consciência de que sem eles a construção do conhecimento é incerta, pois têm uma função primordial na intervenção do processo de aprendizagem do estudante.

De acordo com Becker (2003), para que haja aprendizagem é necessário ação do sujeito na prática e não por meio da transferência de conteúdo realizada pelo professor ou da memorização por parte do estudante dos conteúdos a serem ensinados de forma mecânica.

Os professores que são adeptos de pedagogias diretivas, afirma o mesmo autor, acreditam que cabem aos estudantes ouvir e registrar e que esses aprendem por meio da transmissão, de forma passiva, por meio da repetição e do ficar em silêncio para ouvir a explicação daqueles que dominam todo o saber. Para esse pesquisador, essa forma de ensinar está baseada na epistemologia empirista, segundo a qual nada há no intelecto do ser humano, sendo esse uma tábula rasa a ser preenchida a cada novo conteúdo a ser ensinado; ele tem que ensinar tudo para o estudante, cabendo a esse reproduzir o que foi lhe passado. Becker (1994) traduz esse modelo epistemológico em modelo pedagógico, sendo expresso da seguinte forma:



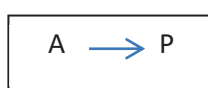
FONTE: Becker, 1994, p.3

Nesse modelo, o professor (P) age transmitindo informações para o aluno (A), sendo que esse apenas recebe as informações de forma passiva. Esse esquema representa a reprodução e a imposição de conteúdos ao estudante de forma autoritária, sem espaço para a curiosidade, a criticidade, a inventividade e a criatividade. É o professor representante do contexto social que determina o conhecimento ao aluno e esse o recebe. Nada de novo acontece nesse modelo.

Becker (1994) também destaca que é menos comum de ser verificado nas escolas, mas também presente, é o modelo pedagógico fundamentado na epistemologia apriorista, em que se afirma que o conhecimento já está no estudante, *a priori*, ou seja, na sua bagagem hereditária.

Para o estudioso, a aprendizagem acontece de forma absoluta, sem intervenção do ensino, ocorrendo fragmentação e desvinculação da relação professor-aluno, cabendo ao professor ser um facilitador da aprendizagem, intervindo o mínimo possível, para que em determinado momento o estudante perceba que já tem o conhecimento dentro de si.

Dessa forma, com a concepção apriorista, há justificativas para classificar os estudantes em mais capacitados e aqueles deficitários, pois, dependendo da origem e da classe social a que pertencem, podem ser definidos como mais ou menos capazes. Becker (1994) explicita a concepção apriorista, traduzida num modelo pedagógico da seguinte forma:



FONTE: Becker, 1994, p.6

Nessa concepção o aluno (A) é que traz ou não as condições de aprendizagem, e essas estão em estado latente, e o professor (P), de acordo com Becker (1994), é proibido de interferir. Assim, segundo o pesquisador, o docente se esquia daquilo que seria a sua principal função, de atuar para que o estudante avance no processo de aprendizagem.

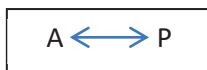
É necessário fazer um alerta, afirma o autor, a quem supõe que essas pedagogias fundamentadas no empirismo e no apriorismo são ingênuas, pois trazem em seu bojo concepções de educação que reverberam em formas de atuação do professor e, dessa maneira, também de formação humana.

Nesse sentido, um professor que considera a história do conhecimento do estudante atuará fundamentado na epistemologia relacional, não concebendo o estudante como uma página em branco, nem tampouco, segundo Becker (1994), como quem já tem uma programação de conhecimentos prontos, que em algum momento serão ativados sem intervenção, mas como um sujeito capaz de aprender, de avançar no seu desenvolvimento por meio da mediação da aprendizagem.

De acordo com o autor, um professor fundamentado na epistemologia relacional, atuará de acordo com o modelo pedagógico inter-relacional, na qual o docente acredita que o estudante tem saberes, mas que pode avançar com a sua intervenção, dessa forma contribuindo para que o estudante realize uma síntese entre a continuidade e a novidade, pois:

[...] tudo o que o aluno já construiu até hoje em sua vida, serve de patamar para continuar a construir e que alguma porta abrir-se-á para o novo conhecimento – é só questão de descobri-la; ele descobre isto por construção (Becker, 1994, p.7).

Dessa forma, aprendizagem é construção, na qual o professor (P) e aluno (A) interferem de forma recíproca um sobre o outro, sendo o modelo pedagógico, de acordo com Becker (1994), assim organizado:



FONTE: Becker, 1994, p. 9

Conforme esse modelo, o professor (P) atua para que haja avanços na aprendizagem, proporcionando desafios, dinamizando estratégias para que o aluno (A) construa conhecimentos. Assim, no modelo relacional, há a superação do autoritarismo do professor e da submissão do estudante, características referentes ao primeiro modelo epistemológico, e também do *laissez-faire*¹, em que há a ausência de regras e o esvaziamento da função da escola, características do modelo apriorista (BECKER, 1994).

No modelo relacional, o professor tem como crença e princípio que o estudante é um sujeito capaz de aprender e o passado não é reproduzido apenas para acúmulo de informações, mas é considerado para que o futuro seja delineado. Assim, de acordo com Becker (1994), uma sala de aula fundamentada na teoria relacional proporciona aos estudantes condições de construir aprendizagens, não

¹ Laissez-faire é uma expressão francesa que significa deixar fazer, deixar passar.

desconsiderando o contexto histórico, social e cultural em que está inserido, mas também não os rotulando de acordo com sua origem, pois, todos podem aprender.

O pesquisador organizou um quadro comparativo, em que se pode verificar as diferenças entre os modelos pedagógicos e suas respectivas vertentes epistemológicas.

QUADRO 3 – RELAÇÃO ENTRE MODELOS PEDAGÓGICOS E VERTENTES EPISTEMOLÓGICAS.

Epistemologia		Pedagogia	
teoria	modelo	modelo	teoria
Empirismo	$S \leftarrow O$	$A \leftarrow P$	Diretiva
Apriorismo	$S \rightarrow O$	$A \rightarrow P$	Não diretiva
Construtivismo	$S \leftrightarrow O$	$A \leftrightarrow P$	Pedagogia relacional

FONTE: Becker, (1994, p.10)

Quando o professor tem consciência do modelo que o referencia poderá se aproximar da epistemologia construtivista, cujo modelo pedagógico não é o diretivo, como no empirismo, nem do não diretivo, como no apriorismo, mas relacional, em que a ação humana entre professor e aluno é que dá significado aos objetos (BECKER, 1994).

Nesse sentido, o estudioso ressalta a necessidade dos cursos orientados à formação dos professores não apenas discutirem e criticarem, pelo viés sociológico, as pedagogias arcaicas e tradicionais, mas que incluam a reflexão crítica das teorias e modelos epistemológicos que geram pedagogias excludentes e autoritárias.

De acordo com Vasconcellos (2011), há muitos professores que não percebem que sua formação profissional foi deficitária, pois até tiveram acesso às teorias de ensino e de aprendizagem, mas a estratégia utilizada pelo professor formador foi fragmentada e sem sentido, por meio de aulas expositivas ou seminários em que cada um se responsabilizava pela sua parte, sem conhecer o todo do estudo proposto.

Para o pesquisador, essa formação frágil, gera professores que não consideram os estudantes concretos e só se preocupam com os conteúdos a vencer. A fim de superar essa problemática, é necessário uma formação continuada que promova a implementação de uma pedagogia que considere a interação entre estudantes e estudantes e entre estudantes e professores.

Esta perspectiva, que vai ao encontro de uma busca permanente por uma educação em tempo integral que considere todas as dimensões dos estudantes, necessita, ser pensada à luz de uma concepção de educação integral que seja não fragmentada e humanizadora. Nesse viés, torna-se de fundamental importância descrever e contextualizar as diferentes concepções de educação integral, para situar esse trabalho na defesa de uma formação humana que não se detenha apenas nos aspectos cognitivos do ser humano.

2.3 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

A Educação integral é um termo polissêmico: dependendo da concepção de sociedade, de homem, de escola e de estudante estará se remetendo ou não ao desenvolvimento de todas as dimensões humanas. Nesse sentido, é necessário um posicionamento, pois, ao contrário, pode-se cair em concepções reducionistas², que enfatizam apenas os aspectos cognitivos do ser humano ou apenas o cuidado e a proteção.

Cavaliere (2007, 2009, 2010) afirma que não compactua com a crença de que a escola é responsável por superar todas as desigualdades e problemas sociais, porém reconhece que essa contribui para diminuição das diferenças se estiver imbuída de concepções e ações que promovam o desenvolvimento dos estudantes.

Nesse sentido, a educação escolar necessita encontrar caminhos de interseção entre os saberes escolares e os não escolares. Caso, contrário, se não encontrar essa convergência, a escola desviará seu foco de sua função: a aprendizagem dos estudantes (BRASIL, 2009a).

De acordo com Cavaliere (2010), há pelo menos quatro visões predominantes sobre a educação em tempo integral no Brasil. As duas primeiras: a de cunho assistencialista, que é uma escola para os desprivilegiados – sendo compensatória, cujo objetivo é a socialização e a ocupação do tempo; a de cunho autoritário, que objetiva evitar a delinquência, na qual o estudante têm acesso a uma rotina rígida, sendo frequente o discurso de formação para o trabalho.

² Cavaliere (2010), aponta como um dos exemplos a concepção de educação integral defendida pela Ação Integralista Brasileira (AIB), assumindo em seu ideário um papel político doutrinário, defendendo a formação por meio da obediência, disciplina e sofrimento. Coelho (2005) afirma que a escola era vista como prolongamento do lar e valorizada como um lugar de transformação de corpos e de mentes.

Já na visão democrática, a emancipação está no seu bojo. Nessa, o tempo integral é um meio para aprofundamento e ampliação dos conteúdos, com atividades que possibilitem aos estudantes se apropriarem de ferramentas de participação na vida social. Dessa forma, o estudante, segundo a mesma pesquisadora, não frequenta a escola de tempo integral por falta de outras opções, mas para usufruir de uma política pública de Estado³, que não se limita ao assistencialismo.

De acordo com Cavaliere (2010), construir uma escola de tempo integral que seja a mais democrática possível implica em assumir a sua função socializadora, mas estará também, sobretudo, focada na ampliação dos saberes e na construção de conhecimentos.

A educação em tempo integral no Brasil, segundo Fernandes Souza (2016), não pode estar a mercê de um discurso apenas de proteção e cuidado, e nem apenas no viés do reforço escolar, suprimindo as dificuldades de aprendizagem. Essas experiências, afirma o pesquisador, tendem a não dar certo, pois o estudante ficará preso apenas ao espaço escolar, não havendo tempos para sua inventividade e o exercício da cooperação, da sociabilidade, para o estabelecimento de vínculos que vão além do conhecimento trabalhado de forma tradicional dentro dos muros da escola.

Assim, também Zucchetti e Moura (2017) questionam a concepção de educação em tempo integral cujas escolas públicas têm como objetivo primeiro a proteção social aos estudantes vulneráveis. As autoras argumentam que é obvio que o acolhimento é essencial, porém, se for limitada a esse tipo de ação, não proporá atividades que reverberem em maiores oportunidades de ampliação da cultura, de construção de conhecimentos e de cidadania, portanto, maiores possibilidades de aprendizagem.

A quarta visão ou concepção, que Cavaliere (2010) denomina de multissetorial de educação integral, é aquela em que o PME está inserido, sendo a mais recente no Brasil. Nesta visão, a educação em tempo integral não depende unicamente da estrutura escolar, mas no tempo ampliado o estudante é educado

³ De acordo com Cury (2007), a educação pública no Brasil desde a Independência, teve um papel regulador do Estado, fundamentada na concepção liberal e clássica, que afirmava que a educação era pré-requisito para o exercício da liberdade. CURY, C. R. J. **Estado e Políticas de Financiamento em Educação**. Educ. Soc: Campinas, vol.28, n.100 - Especial, p.831-855, out.2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1028100.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2017.

para e na sociedade contemporânea. No entanto, a autora, faz ressalvas em relação a essa concepção, pois é a escola que tem uma função, enquanto instituição, de garantir o direito constitucional à matrícula e à aprendizagem.

Ao pensar no desenvolvimento da concepção de educação integral no Brasil, é necessário remeter-se ao legado deixado por Anísio Teixeira, sendo um dos educadores que compunha o Manifesto da Escola Nova⁴, no qual a principal defesa era por uma escola laica, pública, gratuita e de qualidade.

Para Teixeira (1958), todos deveriam ter acesso à escola, tendo o direito de frequentá-la, não sendo este privilégio para ninguém, lutando por políticas públicas que considerassem essa premissa, na qual a democracia fosse a base para a organização da escola.

De acordo com o mesmo autor, nessa mesma obra, a escola pública era demasiadamente seletiva, pois, o estudante deveria se adaptar à organização escolar, não tendo o foco na sua aprendizagem, mas nos métodos e nos programas a serem ensinados.

Dessa forma, a educação não deveria acontecer no simples contato com as coisas e com o professor, mas a partir de uma efetiva participação, pois essa sim, segundo o teórico, faria compreender as coisas e os acontecimentos à luz de um sentido social (TEIXEIRA, 1928).

O autor vislumbrava um sistema de educação pública, na qual as diferenças sociais fossem equalizadas e a escola fosse vinculada à comunidade e não separada dela, pois: “O habito de aprender da própria vida e de fazer com que as condições da vida sejam tais que todos aprendam do processo de viver, é o mais alto produto da escola.” (TEIXEIRA, 1928, p.4).

Para Anísio Teixeira (1956), a escola baseada em métodos medievais de ensino, na qual a exposição verbal e a memorização eram utilizados para formar os

⁴Segundo Cavaliere (2007), a partir do ideário liberal escolanovista, foram desenvolvidas experiências de educação durante o século XX, que poderiam ser compreendidas como de *educação integral* (grifo da autora), pois sua própria nomenclatura já indicava sua intencionalidade, como por exemplo: as escolas inglesas, denominadas de “escolas de vida completa”; na Itália, as “casas das crianças”, sob a responsabilidade de Montessori; nos Estados Unidos, a “escola universitária, entre outras. No Manifesto da Escola Nova, a terminologia “Educação Integral” aparecia três vezes, tendo como ideário o desenvolvimento das diferentes dimensões do ser humano.

escolásticos, não eram mais adequados, pois uma escola pública e democrática, precisaria não apenas formar uma elite dedicada à contemplação.

Em contato com as obras de John Dewey, Anísio Teixeira (1928, 1956, 1958) defendia a democracia, pois por meio dela o estudante pode pensar por si mesmo e desenvolver-se nos aspectos físico, psíquico e emocional. Para Dewey (2008), a aprendizagem acontecia no compartilhamento de ideias e experiências e, dessa forma, a escola deveria organizar práticas nas quais os estudantes pudessem realizá-las em conjunto e não de forma isolada.

O pensamento de John Dewey (2008) está associado à corrente filosófica pragmatista, pois, conforme esse ideário, para aprender o ser humano necessita reconhecer o seu significado e, para isso, é fundamental que ele realize as atividades de forma prática, pois é por meio da ação que é possível se dar significado a um conceito. De acordo com essa corrente, o conhecimento não era para ser contemplado, mas vivenciado.

Para o estudioso, a educação acontece nas práticas sociais, no compartilhamento de culturas entre os indivíduos. Nesse sentido, a escola que objetive trabalhar nesse viés propiciará um ambiente favorável à experimentação, à interação e à realização de atividades conjuntas. Educar, nesse sentido, é tecer relações em sociedade

De acordo com Anísio Teixeira (1958), o ensino não deveria ser apenas pela palavra, mas na prática, pois, devido aos avanços da psicologia, compreendia-se que a aprendizagem se dava na ação. A aprendizagem puramente verbal não era aprendizagem, pois: “[...] somente através da experiência vivida e real é que a mente apreende e absorve o conhecimento e o integra em formas novas de comportamento” (TEIXEIRA, 1958, p.439).

Assim também, Anísio Teixeira (1958) criticou a escola brasileira da época, chamando-a de arcaica, pois, segundo ele, as atividades escolares permaneciam no formato de aulas em que os alunos escreviam o que ouviam e posteriormente faziam “exames”. Ainda, dizia o autor, que os professores marcavam lições para que os estudantes memorizassem, em casa, o que não foi assimilado na escola.

Assim como Anísio Teixeira (1958) defendia uma escola prática, experimental e ligada à vida, o PME, inspirado na obra desse educador, buscou impactar a

educação em tempo integral no país, fomentando sua implantação, como também propostas pedagógicas que buscassem desenvolver o ser humano na sua integralidade. O estudioso não apenas defendia a educação em tempo integral na perspectiva da educação integral, mas buscou sua implementação.

Conforme Coelho (2009), a concepção de formação completa, defendida por Anísio Teixeira, foi colocada em prática em Salvador, na Bahia, no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em 1953. Com pressupostos liberais, defendia a educação pública em período integral como forma de se alcançar o desenvolvimento da civilização técnica e industrial. Porém, de acordo com a mesma autora, as experiências da década de cinquenta não tiveram maior repercussão nacional e tampouco continuidade.

Na década de sessenta, Anísio Teixeira, como presidente do INEP, juntamente com Darcy Ribeiro, tendo vistas a uma formação humana completa, projetaram espaços escolares em Brasília, baseadas na experiência de Salvador, porém mais avançados. De forma bipartite foi construída a “Escola-Parque”, para receber os estudantes das “Escolas-Classe”, em turno contrário, para desenvolver diferentes atividades físicas, esportivas, artísticas e culturais, em que o objetivo era a formação em convívio para a vida de forma participativa e experimental (BRASIL, 2009a).

Nas décadas de oitenta e noventa, no Rio de Janeiro, Darcy Ribeiro, inspirado nessas experiências e no mesmo propósito de formação humana, de acordo com Coelho (2009), procurou congrega a mesma proposta no mesmo espaço, planejando os CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública, com a arquitetura produzida por Oscar Niemeyer, sendo construídos aproximadamente quinhentos prédios escolares no Governo de Leonel Brizola.

Assim como nessas experiências, o PME também propõe uma escola de tempo integral, pois, conforme Coelho (2009), em períodos ampliados, pode-se pensar não apenas em atividades denominadas escolares, mas também aquelas ligadas à vida em sociedade, à participação cidadã, que contribuam para uma formação completa do estudante, podendo ser realizadas dentro e/ou fora da escola.

Moll (2008), Guará (2009) e Coelho (2009, 2012, 2014) defendem em suas produções essa visão de integralidade do ser humano, a qual deve embasar a

proposta de ampliação do tempo escolar diário, na qual não há hierarquização do aspecto cognitivo sobre os demais: afetivo, estético, ético, físico-motor, espiritual, etc. Essa concepção de educação integral é articulada à ideia filosófica de homem integral, defendendo uma perspectiva humanista de escola.

O PME, instituído pela Portaria Interministerial n.º 17/2007 e pelo Decreto n.º 7.083/2010, se configurou como estratégia indutora da jornada ampliada no país, não se resumindo apenas, segundo Moll e Leclerc (2013), a uma possibilidade das escolas que ofertam educação em tempo integral obterem mais recursos financeiros, mas conforme seus documentos propuseram, também a oferta de respaldo pedagógico para o desenvolvimento de propostas diferenciadas que objetivavam a formação integral dos estudantes.

As pesquisadoras afirmam que o programa desencadeou processos inéditos no país, possibilitando aos estados e municípios ampliarem suas experiências com a educação em tempo integral, buscando-se uma formação integral e, ao mesmo tempo, considerando as diferenças regionais e culturais do país.

O PME propôs três principais cadernos⁵ que visavam respaldar o trabalho dos municípios e escolas que aderiram ao programa e que discutem a educação em tempo integral na perspectiva da educação integral, que pressupõe mais do que compromissos, mas, sobretudo, um PPP que contribua na formação integral dos estudantes.

Também as pesquisadoras Coelho e Portilho (2009) trazem uma retrospectiva histórica. Para isso utilizam a ideia da *paideia*⁶, defendida por teóricos franceses e americanos, que chegou ao pensamento de Anísio Teixeira em nosso país, para explicitarem a concepção que defendem, de uma educação em tempo integral que assegurem vivências e experiências para além de conteúdos ministrados, sendo que a escola tem um papel central num projeto de formação humana integral.

Segundo Coelho *et al.* (2014), todas as incursões sobre a função da educação não são neutras, carregando em seu bojo ideologias de grupos que a

⁵ O 1º Caderno intitula-se Gestão Intersetorial no Território, o 2º Caderno denomina-se Educação Integral e o 3º Caderno chama-se Rede de Saberes Mais Educação. A trilogia objetiva desencadear discussões coletivas sobre a implementação do PME, que contribuam para a melhoria da educação pública em tempo integral.

⁶ A base da formação, de acordo com Arroyo (2011), está na ideia grega da Paideia, que apregoava na polis democrática, um projeto comum a todos os seus cidadãos. E essa formação se dava por meio da educação e buscava desenvolver todas as virtudes possíveis em um homem.

compõem, atualmente, como também em outros tempos históricos, sendo território de disputas ideológicas e conflitos de interesse, e, dessa forma para desvelar de que educação integral se está falando, as autoras propõem algumas questões que podem contribuir no entendimento de qual educação integral está sendo defendida: É possível realizar educação integral numa jornada regular? Ou essa jornada precisa ser ampliada? Se a resposta for afirmativa sobre a necessidade de se ampliar a jornada, faz-se necessário refletir sobre a forma de trabalho nesse tempo maior e nesse sentido, questionar quais atividades serão desenvolvidas, com quais objetivos e em quais lugares serão desenvolvidas essas propostas, se objetivam a formação integral do sujeito ou não.

Nesse viés, a educação em tempo integral é mais do que ampliar a jornada escolar; é sobretudo, segundo Moll (2009a), o reconhecimento de que os tempos e os espaços redimensionados são oportunidades de aprendizagem.

O PME, nessa perspectiva, propõe em seus documentos os Macrocampos⁷ da Educação Integral, possibilitando, segundo Lecler e Moll (2012) um leque de múltiplas aprendizagens por meio de vivências organizadas em cada uma das escolas que aderiram ao programa, de acordo com seu PPP.

De acordo com o PME, a escola é o lugar legítimo para acesso dos estudantes ao conhecimento científico, cultural, histórico, artístico, entre outros. Mas a escola, ao integrar os conhecimentos escolares ao conhecimento das famílias, da comunidade e da cidade, estará construindo um currículo vivo, com a construção de saberes significativos, proporcionando uma educação integral e integrada (BRASIL, 2011).

Assim, enfatiza também a importância da escola que aderiu ao programa articulá-lo ao seu PPP, pois o tempo escolar do estudante necessita ser inteiro, sem fragmentação entre a cultura escolar e a cultura aprendida e vivenciada em seu entorno.

Dessa forma, quando da elaboração ou reelaboração dos PPPs, há necessidade de se realizar um diagnóstico das necessidades e anseios da

⁷ Segundo o documento Passo a Passo – Programa Mais Educação (2011), as atividades a serem desenvolvidas pela escola que adere ao programa são organizadas de acordo com os macrocampos: Acompanhamento Pedagógico, Educação Ambiental, Esporte e Lazer, Direitos Humanos em Educação, Cultura e Artes, Cultura Digital, Promoção da Saúde, Comunicação e Uso de Mídias, Investigação no Campo das Ciências da Natureza e Educação Econômica.

comunidade escolar em relação à aprendizagem, pois o PME necessita dialogar com as experiências educacionais que acontecem no interior da escola como também fora dela (BRASIL, 2009b).

Nesse viés, busca-se reflexões que articulem a construção e a execução do PPP e uma educação em tempo integral voltada para a emancipação humana, com propósitos democráticos e que oportunize ambientes de aprendizagens desafiadores e dialógicos.

2.4 RELAÇÃO ENTRE O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) E A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Não basta, segundo Veiga (2003), se garantir o acesso e a permanência do estudante na escola, faz-se necessário que a escola pública também construa um PPP comprometido com as inúmeras necessidades da comunidade escolar.

Para reconhecer quais são as necessidades dessa população, esse PPP, de acordo com a autora, precisa assumir não apenas a função regulatória ou técnica, que é aquela em que o compromisso da escola está em apenas construir um documento pronto e acabado, segundo normas burocráticas, sem compromisso com a coletividade.

O PPP em uma escola, de acordo com Veiga (2003), que assume com a comunidade escolar esse compromisso, não está preocupado apenas com o produto final, mas com o processo de sua construção, acontecendo estudos, reflexões e discussões sobre a organização do trabalho pedagógico com toda a comunidade escolar, oportunizando rupturas epistemológicas.

Se há esse movimento da escola em busca de um PPP inovador e emancipatório, o documento produzido não será apenas para cumprir protocolos burocráticos, mas, de acordo a mesma autora, como um processo de dentro pra fora, não será apenas um conjunto de objetivos com boas intenções.

O PPP, afirma Veiga (2003), é a identidade da escola, a bússola, a direção, o seu norte e, dessa forma, é instrumento de luta pela democratização da escola, pois será a expressão de como determinada instituição escolar está organizada, ou se organizará, para considerar ou não os estudantes que ali estão e suas necessidades educativas, pois configura:

[...] unicidade e coerência ao processo educativo, deixa claro que a preocupação com o trabalho pedagógico enfatiza não só a especificidade metodológica e técnica, mas volta-se também para as questões mais amplas, ou seja, a das relações da instituição educativa com o contexto social (VEIGA, 2003, p. 277).

A autora, também afirma que um PPP construído nessa perspectiva da inovação emancipatória, rompe com o isolamento da escola, possibilitando que o seu caráter público e democrático seja efetivado, pois, dessa forma, os acertos e os erros não serão apenas de responsabilidade de uma equipe gestora, mas de toda uma comunidade que é parte do processo e não apenas do produto final.

Segundo Vasconcellos (2002), o PPP é um instrumento teórico-metodológico que gera mudanças, se for utilizado pela comunidade escolar com esse intuito, possibilitando intervenções na organização do trabalho pedagógico que promovam a superação de concepções tradicionais enraizadas no interior da escola.

O PPP, construído coletivamente a partir da sistematização de um diagnóstico da realidade da escola e de sua comunidade, propõe também, de acordo com o autor, formas de atuação que intencionalmente promovam melhorias na organização escolar que objetivem a aprendizagem dos estudantes.

Dessa forma, de acordo com Vasconcellos (2002), o movimento do coletivo escolar é a partir desse plano global da instituição, que é o PPP, contendo nele os princípios e pressupostos teóricos, os objetivos, as estratégias de implementação das metas traçadas e os prazos para que os envolvidos no processo ensino-aprendizagem se comprometam em implementar o que, de forma participativa, foi decidido.

Vasconcellos (2002), traz reflexões sobre a discussão ocorrida no meio acadêmico, como também no interior da escola sobre a denominação Projeto Político Pedagógico ou Projeto Pedagógico, pois para alguns a presença da palavra político seria redundante, uma vez que um projeto pedagógico remeteria a uma opção e a uma concepção de educação que seria, portanto, política. No entanto, o autor, retomando as palavras de Brecht⁸ (1898-1956), sobre as consequências nefastas do analfabeto político, considera importante manter justamente a palavra político, para que não haja descuido nessa dimensão que é determinante no trabalho educativo, pois não há neutralidade na organização escolar. Dessa forma,

⁸ Bertold Brecht, foi um dramaturgo, poeta e romancista alemão. Suas produções, com influências marxistas, objetivavam levar a conscientização ao povo.

também manter o termo *político* (grifo do autor), reforça a necessidade de participação de todos os segmentos da comunidade escolar participarem na elaboração e nas ações do PPP.

Para Veiga (2008), existem vários caminhos de construção do PPP, mas ela enfatiza três atos distintos que, de acordo com seu ponto de vista, podem balizar a elaboração do planejamento mais global da escola:

- Ato situacional: contém a descrição da realidade escolar, o contexto socioeconômico da comunidade, como também o geográfico e o educacional. Nesse momento de diagnóstico, é necessário revelar, por meio do diálogo, os conflitos e contradições do trabalho pedagógico.
- Ato conceitual: é a opção do coletivo escolar por determinada concepção educacional. É articulado ao ato situacional, uma vez que diante da realidade diagnosticada, faz-se escolhas em relação à teoria que pode contribuir para a superação dos problemas e, portanto, na melhoria das condições de acesso à aprendizagem dos estudantes.
- Ato operacional: é a orientação de como conseguir as transformações desejadas pelo coletivo escolar, exigindo um plano de ação, atividades que consolidem os objetivos e metas traçadas, diante do diagnóstico e da concepção teórica que os subsidiam. No ato operacional, a autora também inclui as avaliações periódicas do PPP, com a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar, revendo e retomando ações que se fizerem necessárias.

De acordo com Resende (2008), para que o planejamento proposto no PPP se efetive, pressupõe-se que haja reais espaços de participação da comunidade escolar e não apenas simbólicos, pois ao contrário pode-se cair em situações veladas de autoritarismo, que estão disfarçadas de discursos em prol da democracia. E isso, segundo a mesma autora, só pode ser consolidado por meio de ações colegiadas.

Autores como Gadotti (2000, 2009, 2012), Gandin (2007, 2009) e Paro (2006, 2010, 2011, 2012), também trazem em suas produções a defesa da gestão democrática, na qual a participação de toda a comunidade escolar na construção do PPP ocorre em todos os momentos, não apenas para cumpri-lo. Nesse sentido, a

participação dos estudantes é fundamental, pois o PPP diz respeito às suas vidas, tornando-os sujeitos ativos da aprendizagem.

Para Gadotti (2000), a participação está inter-relacionada à natureza da educação, e a voz dos estudantes deveria estar garantida no PPP por meio de órgãos colegiados, pois democracia não é apenas discurso, mas também método. Portanto, não basta falar em participação: é preciso se instituir meios para consolidá-la.

O PME também traz essas proposições, afirmando a importância da inter-relação entre a escola e a comunidade educativa na elaboração ou reelaboração do PPP, propondo ações compartilhadas, em que os tempos e os espaços da escola, são organizados com vistas a uma escuta mútua, cuja troca de informações e saberes seja uma realidade (BRASIL, 2009b).

Nesse sentido, para que o PME seja efetivado nas escolas que ofertam educação em tempo integral, promovendo a aprendizagem conectada à vida dos estudantes, às suas famílias e ao contexto sócio-cultural, o programa afirma a necessidade de estar vinculado ao PPP da escola, não sendo algo externo ao que a escola propõe.

O PME, dessa forma, tem uma metodologia de trabalho que possibilita a sua articulação com o currículo escolar, proposto no PPP de cada instituição escolar, pois o programa considera a diversidade de cada escola pública brasileira, não sendo fechado em sua proposta, mas objetiva contribuir para a construção de espaços inter-relacionais entre os saberes e necessidades dos estudantes e os conhecimentos a serem por eles construídos e apreendidos (BRASIL, 2009b).

Titton e Pacheco (2015), ao realizar uma pesquisa qualitativa em PPPs de escolas que ofertam educação em tempo integral, concluíram que muitos dos documentos ainda têm fragilidades em seus pressupostos teórico-metodológicos, em que a ampliação do tempo escolar não representa maiores oportunidades de aprendizagens aos estudantes.

Os PPPs analisados pelas duas pesquisadoras demonstraram que o currículo das escolas estudadas permanecem fragmentados, expressando uma concepção de aprendizagem que reverberam em atividades desarticuladas e justapostas nos dois períodos de ensino, no turno e no contraturno, não havendo integração.

As pesquisadoras afirmam que para realizar a pesquisa detiveram-se em analisar os documentos de algumas escolas, e também em constatar em uma escola como a concepção de educação em tempo integral se consolidava em ações educativas, o que denominam de tradução pedagógica.

Para fundamentar as reflexões sobre os PPPs, bem como para realizar a pesquisa empírica, as pesquisadoras utilizaram-se dos documentos que referenciavam o PME, pois, segundo elas, o programa vem oportunizando e desencadeando no país diferentes e ricas experiências de educação em tempo integral.

Dessa forma, Tilton e Pacheco (2015) selecionaram, para realizar a pesquisa *in loco*, a escola de Ensino Fundamental que demonstrou uma concepção de educação em tempo integral mais avançada, caracterizada pela participação ativa da comunidade escolar, fazendo-se presente tanto na elaboração do PPP como na sua consecução.

Nessa escola as autoras ouviram, por meio de grupo focal, mães e avós de estudantes, e concluíram que a escola tem colocado os estudantes como centro do processo de ensino-aprendizagem, compartilhando com as famílias diferentes atividades educativas, superando também a presença da família na escola apenas em momentos de prestação de contas.

Tilton e Pacheco (2015) afirmam que as participantes do grupo focal fizeram referência ao PME valorizando-o, pois narraram que anteriormente a implementação do programa na escola já havia atividades em que a comunidade era envolvida, mas a partir dele houve fortalecimento da relação escola-comunidade e ampliação do número de atividades cujas famílias estão presentes.

De acordo com as duas pesquisadoras, isso será possível em outras escolas se o PPP for construído coletivamente e, nesse viés, também nele possa-se incluir novas orientações curriculares, como as dispostas no PME, que venham convergir para o enfrentamento de discontinuidades políticas e administrativas.

Para Carvalho (2015), não basta ampliar as políticas que incentivam a expansão da educação em tempo integral no país: faz-se necessário também voltar o olhar para os projetos pedagógicos de escolas que primam por outros modelos de educação, em que a escola que foi criada para a criança a trate como tal, na fase de

desenvolvimento em que se encontra, garantindo espaços e tempos para a dialogicidade.

Ao buscar a origem da palavra dialogicidade na educação, somos remetidos a Paulo Freire (1987), que em sua obra “A Pedagogia do Oprimido” explicita que o diálogo é um fenômeno humano e uma pedagogia que não permite essa prática é uma educação bancária, na qual os professores são os depositantes e os estudantes os depositários. Nessa concepção:

- a) O educador é o que educa; os educandos, que são educados;
- b) O educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) O educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) O educador é o que diz a palavra; os educandos, escutam docilmente;
- e) O educador é o que disciplina, os educandos os disciplinados;
- f) O educador é o que opta e prescreve sua opção, os educandos os que seguem a prescrição;
- g) O educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão dos que atuam, na educação do educador;
- h) O educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nessa escolha, se acomodam a ele;
- i) O educador identifica a autoridade do saber, com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente a liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se as determinações daquele;
- j) O educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos meros objetos (FREIRE, 1987, p.34).

Ao superar a escola de ensino bancário, que é adultocêntrica e propedêutica, vai-se ao encontro de uma escola com um projeto de escola de tempo integral com vistas a formação integral, criando oportunidades de desenvolvimento, e, segundo Carvalho (2015), dando abertura para a imaginação, a criatividade, a sensibilidade e a cognição.

Nesse sentido, uma política pública de fomento à educação em tempo integral, como o PME, articulada ao PPP da escola que tem a criança como centro do fazer educativo buscará, segundo o mesmo autor, espaços e tempos de afirmação dos direitos da criança e de sua cidadania. Com esse intuito, propõe-se discutir como os tempos escolares podem ser organizados, considerando tal perspectiva.

2.5 TEMPOS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

A forma como se organiza o tempo escolar não é neutra. Ela reflete a concepção de estudante, como também de escola e de sociedade que se tem. Muitas vezes a organização instituída na escola parece natural, pois já segue uma

dada estruturação segmentada, linear, regimentada e fazendo parte da cultura institucional.

Segundo Coelho (1997), é relevante que as escolas públicas que ofertam educação em tempo integral, olhem para o tempo não apenas físico, pois esse aumenta em quantidade, enquanto as propostas de trabalho aos estudantes são no sentido de cumprir a carga horária estendida; mas, sobretudo, olhem para a qualidade do tempo ofertado, na qual a intensidade, a reflexão e a continuidade se façam presentes nas atividades planejadas e realizadas com os estudantes. Para a autora é necessário superar-se as atividades espasmódicas, em que a função é apenas preencher o horário ampliado.

Quando se pensa na ampliação do tempo físico atrelada à intensidade do mesmo, que reverbera em qualidade do tempo, faz-se necessário também refletir sobre o tempo do professor, pois esse, de acordo com Coelho (1997), mesmo em escolas que ofertam educação em tempo integral, ainda é obrigado a fragmentar o seu tempo profissional.

Quando ao professor é oportunizado um tempo *contínuum* em uma mesma escola, pode-se viabilizar planejamentos coletivos de trabalho, possibilidades de efetivar a avaliação continuada, tempos para estudos e atualização (COELHO, 1997).

Dessa forma, segundo Mauricio (2009), o professor não deve estar nessa escola de tempo integral para organizar sua vida funcional, acumulando carga horária ou matrículas, mas por sua opção em conviver com os estudantes num tempo ampliado e, nessa interação, potencializar espaços e atividades que promovam aprendizagens.

Enguita (2001), que realizou estudos sobre a história dos tempos escolares, constatou que esses não foram construídos historicamente a partir do tempo necessário às aprendizagens, mas sim, ao tempo que destinou a carga horária dos professores para transmitir os conteúdos estabelecidos como necessários na semana, no mês e no ano. Porém, quando a sociedade percebeu que houve aumento do tempo de trabalho dos pais, começa-se a ter uma demanda pela extensão da carga horária da escola, uma vez que os filhos da classe trabalhadora precisam estar na escola.

Para Cavaliere (2007), há três principais perspectivas de se justificar a necessidade de ampliação do tempo escolar para o estudante: a primeira diz respeito aos índices e às avaliações de aprendizagem; a segunda considera a importância da escola se adequar às novas formas de organização da sociedade, o que implica na ampliação do tempo para que os estudantes permaneçam na escola devido às demandas das famílias, principalmente da mulher; e a terceira perspectiva que é mais desafiante, é intrínseca ao papel da educação na formação para a vida em sociedade.

A autora destaca que limitar as reflexões sobre a ampliação do tempo escolar à busca de resultados e da eficiência é restringir os possíveis significados dessa ampliação, pois só a quantidade não modifica a qualidade de propostas a serem desenvolvidas com os estudantes.

Para a pesquisadora, uma escola que oferta educação em tempo integral comprometida com uma formação integral busca realizar atividades que envolvam múltiplas dimensões da vida dos estudantes; para isso propõe vivências reflexivas. Esse termo, segundo a pesquisadora, remete ao pensamento de Dewey, no qual a escola é pensada como um meio preparado para a vivência, para a partilha, em que as práticas sociais são compartilhadas e experienciadas.

Segundo Branco (2009), é necessário olhar para o tempo das aprendizagens dos estudantes e não apenas para o tempo do ensino. Para a pesquisadora, que desenvolveu sua pesquisa de doutorado no município de Porecatu, após a ampliação do tempo nas escolas da cidade, professores e estudantes desenvolveram laços afetivos, a partir de maiores possibilidades de convivência e de diferentes práticas pedagógicas.

Aos estudantes foram oportunizados encaminhamentos metodológicos diferenciados que reverberaram em desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e psicomotor e, de acordo com a pesquisadora, isso foi possível porque essas experiências foram planejadas de forma integrada. Nesse sentido, a ampliação do tempo não é apenas importante para o estudante, mas também para o professor.

Para Marques *et al.* (2013), a escola está inserida numa sociedade moderna que hierarquiza o tempo em função da produtividade e do tempo futuro, e as crianças acabam por serem divididas em turmas, em anos e em períodos, sem

consideração ao seu tempo de vida. A escola é organizada para a homogeneidade. As autoras questionam, portanto, a rigidez da organização do tempo escolar, que muitas vezes é ampliado mas não se tem um olhar sensível para o que é proporcionado nessa expansão do tempo.

Marques *et al.* (2013) destacam que o tempo pedagógico organizado em calendários, semestres, trimestres e provas influenciam na organização das formas de ensinar, sendo necessário se pensar num tempo contínuo, no qual a escola proponha atividades de construção e de reflexão, pois, dessa forma, o tempo da escola deixaria de ser apenas aquele utilizado para cumprir obrigações e preencher carga horária.

Arroyo (2012) traz a importância de se construir um currículo vivo, a partir dos educandos, com um olhar e uma escuta para eles e para o seu tempo, não os reduzindo a meros receptores dos conteúdos a serem ensinados em um período de tempo cronológico.

Assim, o autor faz questionamentos a respeito da estrutura rígida e compartimentada da organização escolar, na qual apenas é importante o tempo dos cronogramas, do ordenamento dos conhecimentos, da avaliação, dos tempos e espaços e das formas de ensinar, mantendo uma visão classificatória dos estudantes, consolidando-se essa visão ao agrupá-los na montagem das turmas e na hora de aprová-los ou reprová-los, sendo constante a hierarquização.

Uma das críticas que vêm sendo realizadas por pesquisadores sobre a ampliação do tempo escolar é em relação à divisão entre dois turnos escolares, sendo esse também um desafio a ser superado. Segundo Moll e Leclec (2010), em um turno imperam as disciplinas tradicionais, sendo mais rígido e com conteúdos a vencer; e no outro, atividades mais agradáveis, leves, lúdicas, de pesquisa e experimentação.

Outro pesquisador que discute essa dualidade é Esquinsani (2010), que questiona a compartimentalização do planejamento, pois se esse é segmentado, dificilmente o currículo escolar será integrado. Para superar essa problemática, defende que o professor que trabalha nas escolas de tempo integral deveria estar o dia todo na mesma escola.

Machado (2012), ao desenvolver sua tese de doutorado, trouxe importantes reflexões sobre a experimentação do tempo na vida dos estudantes, afirmando que as crianças não consideram o tempo *Cronos*, mas o tempo *Kairós*, que é o tempo das oportunidades, dos encontros e das convivências.

O pesquisador, fundamentando-se nos estudos de Ferreira e Arco-Verde⁹ (2001), destaca a importância de uma escola que objetiva a formação integral de seus estudantes e não se detenha na quantidade de conteúdos a serem ensinados de forma estanque, mas sim, na potencialização da dimensão qualitativa do tempo escolar.

Machado (2012) afirma ainda que, para isso, os estudantes não devem ser devorados pelo dever a ser cumprido, pela lição a ser copiada de um quadro, por carteiras enfileiradas onde o rosto do colega não é visto, em que não há o compartilhamento de conhecimentos e de culturas, não existindo a arte do encontro entre os estudantes e seus pares e os estudantes e o professor.

Arroyo (2012) reforça a necessidade da escola em superar dualismos dos turnos extras, onde em um período os professores trabalham de forma tradicional, de forma transmissiva e conteudista, esquecendo-se da cultura, dos valores, da ludicidade, dos corpos, e no outro período trabalha-se a formação humana. Conforme o autor, esse tipo de divisão é antipedagógica e necessita ser superada, pois a criança necessita ser olhada de forma integral e os projetos das escolas devem considerar o direito à totalidade humana como fundamento do trabalho educativo.

Apresentando um recorte de resultados sobre a implementação do PME no país, Torales (2012) buscou compreender o impacto da política indutiva no interior das escolas no sul do Brasil, estabelecendo um diálogo entre os dados e a teoria. Conforme a pesquisadora, é necessário pensar-se não apenas em rotinas, horários e cronogramas, pois esses materializam a cultura pedagógica-escolar, mas, sobretudo, no uso que a escola de tempo integral faz desse tempo.

⁹ FERREIRA, V.M.R.; ARCO-VERDE, Y.F.S. C. *Chrónos & Kairós*: o tempo nos tempos da escola. Educar, Curitiba, n. 17, p.63-78. 2001. Editora da UFPR.

Disponível em: http://www.educaremvista.ufpr.br/arquivos_17/ferreira_arcoverde.pdf. Acesso em: 13 mai. 2017.

Também como Machado (2012), Torales (2012) faz analogias entre o tempo *kronos*, que é o tempo do calendário, metódico, controlado, no qual são instituídas as horas, os meses e os anos, remetendo à organização sequencial e linear, e o tempo *kairós*, que é o tempo da experiência, do desenvolvimento e da vida presente. A pesquisadora traz reflexões sobre a necessidade de se pensar como a escola tem organizado seus calendários e cronogramas que é o tempo *Cronos* e o tempo de vida dos estudantes, que é o tempo *Kairós*. Mais do que refletir sobre a ampliação do tempo e a sistematização em períodos, é refletir sobre o uso que se faz dele, considerando quem são os estudantes.

Assim, Torales (2012) traz considerações sobre os sentidos e as implicações da ampliação do tempo de permanência de estudantes, pois as escolas têm tido o desafio de propor estratégias emancipatórias e integradoras entre diferentes espaços e tempos. Essa integralização não exclui a necessidade de ampliação, readequação e reforma dos espaços escolares, ao contrário: é necessário pensar-se em ambientes apropriados para as diferentes atividades que proporcionam múltiplas aprendizagens aos estudantes.

Torales *et al.* (2016) citam o exemplo da cidade de Apucarana no Paraná, que além da preocupação da administração municipal com a qualificação do tempo e espaços de aprendizagem, também professores, gestores e coordenadores pedagógicos estão imbuídos nesse debate, procurando superar currículos fragmentados e com a divisão de dois turnos de trabalho.

Ao refletir sobre o que os estudantes lhes trouxeram numa pesquisa qualitativa, também Azevedo e Betti (2014) apontam a necessidade de superação de um currículo fragmentado, no qual em um período são ofertadas atividades mais atrativas e lúdicas e no outro o cumprimento formal do que está prescrito.

Caiuby e Boschetti (2015) afirmam que os tempos são diferentes de acordo com as pessoas que os percebem e, ao entrevistarem os professores de uma escola de tempo integral em Sorocaba que permanecem o dia todo na escola, definiram o tempo com os estudantes como intenso. Essa intensidade, pode ser considerada negativa ou positiva.

Negativa se não se ampliam também os espaços para que outras atividades, para além daquelas desenvolvidas no turno sejam organizadas, ocasionando

cansaço em todos os os envolvidos, nos professores e nos estudantes. Negativa, portanto, se as oportunidades educativas não forem ampliadas, sendo ofertado aos estudantes apenas o tempo estendido, sem possibilidades de ampliar-se as aprendizagens dos estudantes.

Positiva se os profissionais utilizam esse tempo para repensar a organização da escola, considerando os estudantes como protagonistas do processo educacional. E também, segundo os entrevistados na pesquisa realizada por Caiuby e Boschetti (2015), numa escola de tempo integral há mais tempo para o professor realizar seu planejamento mais organizado e detalhado, como também para autoavaliar-se, refletindo se seus encaminhamentos metodológicos vêm contribuindo ou não para a aprendizagem dos estudantes.

Nesse sentido, os mesmos autores afirmam que o tempo é relativo também na perspectiva dos estudantes, demonstrando, por meio das falas de um grupo, que alguns consideram o tempo na escola como cansativo, sem espaços para o descanso e brincadeira; já outros o percebem como tempo para não estar sozinho, enquanto os pais trabalham e um tempo em que aprende mais e melhor.

Dessa forma, a organização dos tempos escolares está intrinsicamente relacionada à organização de espaços propícios às aprendizagens, promovendo desafios, interação, experiencição, problematização e a ação, na busca de uma pedagogia que considere os tempos dos estudantes.

2.6 ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

De acordo com Zabalza (1987), os espaços utilizados pela escola podem configurar ou não estruturas de oportunidades, que podem contribuir ou não com o processo de aprendizagem dos estudantes, sendo elemento curricular a ser planejado e organizado pela instituição escolar.

Zabalza (1998) traz elementos importantes para discutir como os espaços educativos podem ser de qualidade. Para o autor, uma sala de aula convencional é um ambiente empobrecido para a aprendizagem se não houver, por parte do professor, investimentos para que essa seja seja polivalente, proporcionando, de acordo com o planejamento, diferentes possibilidades de readequação, tendo em vista o desenvolvimento dos estudantes.

O autor ressalta, ainda, a importância da comunicação entre a escola e a comunidade, entre a escola e os estudantes, entre a escola e os diferentes espaços, abrindo as portas da instituição escolar, de forma que se aproprie do mito do rei Midas. Para ele, assim como o rei Midas transformava em ouro tudo o que tocava, é necessário que a escola transforme tudo aquilo que a rodeia em projeto e em ambiente educativo: a natureza, as pessoas, a cultura, os espaços do entorno, etc.

Segundo Forneiro (1998), o espaço escolar para os estudantes não é apenas o espaço físico, um local com objetos disponíveis, com componentes fragmentados, mas a relação com tudo que o compõe: a forma como o professor se dirige às crianças, a forma com que os móveis estão arranjados, os cheiros, os sons, os silêncios, as cores, as formas e a iluminação transmitem uma mensagem de como a escola concebe os ambientes de aprendizagem.

De acordo com a autora, o termo ambiente, tem origem no latim: *ambiens/ambientis* e significa o que cerca e o que envolve, e, de uma forma mais global, pode ser compreendido como um todo, inter-relacionado entre a estrutura física e a relacional, evocando sensações e memórias e nunca sendo neutro.

Dessa forma, segundo Forneiro (1998), quando se entra em uma escola pode-se realizar uma leitura da concepção de ambiente de aprendizagem, observando a decoração, a forma como as carteiras e cadeiras estão dispostas em sala de aula, os murais, as atividades realizadas, a comunicação entre professores e estudantes, entre estudantes e estudantes, estudantes e a comunidade, professores e a comunidade, etc.

Para a pesquisadora, há três principais formas de se conceber o espaço, sendo que muitas vezes os professores transitam entre elas, como também as integram:

- Espaço como variável dada: o professor e a escola não podem interferir, pois o espaço é o lugar fixo, no qual se ensina. Dessa forma, o espaço é apenas a sala de aula, cabendo aos professores e aos estudantes se adaptarem ao que não se pode modificar.
- Espaço como componente instrumental: o espaço pode ser modificado de acordo com os objetivos de ensino, pois pode ser um elemento facilitador ou dificultador da aprendizagem. Nesse sentido, o professor

interfere no arranjo dos mobiliários, na organização e no uso de determinados materiais, sendo, o espaço passível de modificação.

- Espaço enquanto fator de aprendizagem: o espaço não é apenas o lugar de ensino, nem o elemento que pode facilitar a aprendizagem, mas é em si mesmo um recurso educativo, estruturando o projeto formativo e proporcionando dinâmicas de trabalho que constituem um ambiente de aprendizagem. O espaço, nessa concepção, é espaço curricular, não sendo um mero acumular de objetos localizados em determinado lugar, mas o entrecruzar de diferentes elementos do planejamento, permitindo a reestruturação dos arranjos da sala de aula, a polivalência do mobiliário, que pode permitir ou não determinadas atividades com os estudantes, a variedade dos materiais, as próprias condições arquitetônicas da escola, as necessidades apresentadas pelos estudantes (espaços adequados no momento do descanso e do brincar no recreio, bem como espaços organizados para a realização de atividades de pesquisa, experimentos, jogos, leituras, etc.).

De acordo com Forneiro (1998), ainda muitos profissionais têm a concepção de que o espaço escolar e, dessa forma, o ambiente educativo, não pode ser modificado: é algo já dado no interior da instituição escolar, sendo utilizado pelos professores apenas como o lugar onde acontece a atividade. No entanto, o ambiente de aprendizagem influencia ou não no movimento dos estudantes, chama atenção deles para algumas situações ou não, silencia os estudantes ou não, enviando mensagens sobre o que acontece no processo ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, para a autora, o professor necessita refletir sobre qual ambiente de aprendizagem tem proporcionado aos estudantes, pois, se tem uma concepção de que o processo de construção do conhecimento é um processo ativo, organiza ambientes em que as crianças têm a possibilidade de explorar objetos, manipulando-os, descobrindo a propriedade dos mesmos e realizando experimentos e diferentes atividades desafiadoras sozinhas e também em grupo.

O espaço escolar e o seu entorno é sempre visto pelas escolas como algo negativo, com déficits estruturais e como lugar incompleto, sendo tratado de forma isolada no PPP da escola. Ainda se tem um olhar rígido sobre os tempos e os

espaços escolares, como algo inflexível, inquestionável e que não pode ser alterado (BRASIL, 2012a).

Para o PME (2007), os ambientes educativos não devem ser limitados à decoração das salas de aula, ou à reorganização de uma sala para a realização de uma oficina, mas reinventar os espaços da escola, do seu entorno e da cidade, redescobrando os potenciais educativos que esses espaços podem trazer para a educação em tempo integral.

De acordo com Milton Santos (2008), renomado estudioso social e da Geografia no Brasil, o espaço é dinâmico e é indissociável da natureza e das transformações que o homem realiza nessa natureza. Dessa forma, o espaço é socialmente construído, é lugar de vida e necessita permanentemente ser reconstruído, sendo a dinamicidade uma característica essencial nesse conceito.

Segundo Moll (2008), o debate da Educação Integral ganha novos sentidos à medida que vão sendo construídas novas possibilidades de reinvenção da prática escolar, que acontece quando há desenclausuramento, reencontrando-se com a vida que há também fora dos limites do espaço da escola, recriando outros sentidos e com outros interlocutores.

Pinheiro (2009), ao analisar a categoria espaço disposta nos documentos do PME, ressalta que o espaço escolar é essencial às mediações no processo ensino-aprendizagem, mas ele é inter-relacionado a outros espaços socioculturais, havendo imbricação contínua entre a ampliação do tempo escolar, do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar.

Nessa concepção a educação escolar pode acontecer, segundo a autora, dentro do espaço institucional ou fora dele, ampliando possibilidades para que o processo ensino-aprendizagem englobe a comunidade local, o bairro onde a escola está situada, bem como outros, a cidade, o estado e o país.

Dessa forma, considerar o entorno escolar no processo educativo é de máxima importância por dois motivos principais: o primeiro está relacionado à necessidade de inter-relacionar o cotidiano escolar à vida da comunidade, considerando no PPP da escola os saberes que decorrem desse contexto, dessa forma não ocorrendo um isolamento da escola, sendo o entorno incorporado ao trabalho com os estudantes (BRASIL, 2012b).

Também os lugares da cidade, e não apenas as salas de aula da escola, têm, de acordo com o mesmo documento, potenciais educativos pedagógicos, pois podem ser dinamizados de acordo com os objetivos da escola, mesmo que possam ser utilizados como ambientes de análise e de crítica, leva os alunos a refletirem que aquele ambiente deveria ser outro, ser mais estruturado e requalificado. Portanto, os espaços não são educativos por natureza, mas ressignificados em ações pedagógicas têm um potencial de socialização, de compartilhamento, de afeto, de cultura, e, sobretudo, de aprendizagem.

É necessário ressaltar que o PME (2007), não está afirmando que os investimentos nas estruturas físicas das escolas devem cessar, ao contrário: essas são também ambientes educativos e pertencentes ao currículo escolar, que fazem parte da obrigação do Estado em relação à educação escolar pública.

Mas, sim sobre a necessidade dos estudantes que frequentam a educação em tempo integral experimentarem outros espaços dentro da escola e fora dela, vivenciando-os de forma criativa, e não permanecendo sentados o dia todo nas carteiras escolares.

Nesse sentido, a forma como a escola utiliza os espaços escolares e os não escolares está diretamente relacionada com a intensidade dos tempos dos estudantes, no reencontro com outros lugares do entorno da escola e da cidade é proporcionado aos envolvidos no processo educativo um desenclausuramento, conforme citado por Moll (2008), no qual o projeto educativo é ancorado na escola, mas não depende apenas do seu espaço.

Com a manutenção dos estudantes apenas dentro da escola, corre-se o risco de ofertar uma hiperescolarização. Como hiperescolarização compreende-se quando a escola propõe aos seus estudantes atividades repetitivas, sem inter-relação com a vida, muitas vezes utilizadas como solução para as dificuldades de aprendizagem.

De acordo com Gadotti (2009), os bairros da cidade e a própria cidade possui um potencial educativo e, dessa forma, a escola necessita proporcionar aos estudantes o sair dos seus muros, pois tem o direito de reinventar os diferentes espaços de sua cidade aprendendo neles e com eles. Inspirado em Paulo Freire, que afirmava que a primeira leitura é a leitura do mundo, o autor destaca a

necessidade dos estudantes aprenderem no mundo, ou seja, em sua cidade, sendo que para isso os educadores necessitam reeducar o próprio olhar.

É necessário destacar que “Movimento das Cidades Educadoras”, iniciou em Barcelona em 1990, onde as cidades presentes compactuaram um conjunto de ações e princípios de administração que promoveriam a participação de seus habitantes nos processo de planejamento e decisão na organização dos espaços da cidade, de sua ocupação, de seus serviços, de seus diferentes espaços, promovendo o desenvolvimento e formação dos cidadãos.

Dessa forma, segundo Gadotti (2009), a escola é recolocada no espaço cultural da cidade, não ficando isolada dos outros equipamentos, mas integrada a toda a vida que pulsa nas ruas, nas praças, nos equipamentos públicos do seu entorno ou não, nos teatros, nos cinemas, sendo território de construção da cidadania.

Ao buscar solução nesse movimento, o PME propõe aos estudantes que frequentam a educação em tempo integral aprender na cidade e com a cidade, nos diferentes espaços educativos que ela pode ofertar (BRASIL, 2012b).

Segundo Leclair e Moll (2012), o PME propõe uma pedagogia inter-relacionada à arquitetura e ao urbanismo, pois problematiza a organização e a articulação da escola em relação à sua ação educativa não apenas diante do espaço em que está construída, mas também na sua atuação perante as diferentes oportunidades educativas dentro e fora dela.

Faz-se necessário, dessa forma, que cada escola que oferta educação em tempo integral construa de forma democrática, com todos os segmentos educativos – professores, famílias, funcionários, comunidade e estudantes – um roteiro mapeando esses espaços educativos em diferentes etapas: reflexão inicial sobre a importância do espaço escolar e de outros espaços no processo educativo, discussão sobre a organização do espaço escolar e a sua relação com o PPP, levantamento dos lugares que podem ser utilizados enquanto ambiente educativo, das suas potencialidades e desafios, reflexão sobre como utilizar esses espaços e avaliação contínua sobre as etapas, a fim de redimensionar as ações (BRASIL, 2012b).

Branco (2009) ressalta que, diante dos desafios da sociedade contemporânea, a escola sozinha não tem possibilidades de assumir toda a necessidade formativa dos estudantes, sendo necessário a proposição de uma escola que forme integralmente e que não separe os sujeitos de sua comunidade. Nesse sentido, a escola será mediadora de aprendizagens para uma atuação cidadã.

Na continuidade, a pesquisadora afirma que os territórios necessitam ser amplos, para que a exploração e a descoberta se façam presentes nas dinâmicas educativas e, dessa forma, os locais e os equipamentos, que são plenos de significados na vida dos estudantes, serão utilizados pela escola de forma planejada, possibilitando-lhes circular pelo bairro, pela cidade, pelos equipamentos e espaços públicos para neles interagir e perceber como as demais pessoas da comunidade os utilizam. Branco (2009) afirma que não existe *a priori* uma cidade educadora, mas é o comprometimento e a participação de todos com a educação das novas gerações que podem construí-la.

A autora constatou que os professores envolvidos na proposta de pesquisa no município de Porecatu, após participarem da formação continuada, adotaram as “aulas-passeio”, inspirados na proposta de Celèstin Freinet, como atividade permanente semanal, proporcionando aos estudantes exploração dos espaços do entorno da escola e da cidade.

De acordo com Freinet (1978), as crianças não devem ser sufocadas com matérias para aprenderem; dessa forma, a escola e os professores têm um papel fundamental em lhes proporcionar situações em que tenham interesse, despertando nos estudantes a necessidade de agir. Assim, as “aulas-passeio” objetivavam motivar os estudantes a expressar suas descobertas de forma individual e coletiva de forma ativa.

Segundo Arroyo (2012), os estudantes têm direito a tempos-espaços de um justo viver, em que não haja a limitação de políticas públicas que se proponha a oferecer mais tempo do mesmo tipo de escola, em que uma dose a mais do mesmo, do que já é oferecido em um turno, seria insuportável. Nesse sentido, os tempos de viver a infância necessitam de mais espaços reorganizados, superando o reducionismo de atividades limitadas à sala de aula, encaminhadas por professores que se limitam ao espaço escolar.

Leite (2012), em uma análise que faz do PME no Município de Belo Horizonte e em Santarém, afirma que, ao contrário do que muito se afirma sobre os espaços da cidade de que são perigosos e violentos, o programa traz em seu bojo que a educação em tempo integral na perspectiva da educação integral objetiva que crianças, adolescentes e jovens participem da vida da cidade, se inter-relacionem com seus espaços e usufruam dos bens histórico-culturais que ela proporciona.

Nesse sentido, a pesquisadora ressalta que há experiências em escolas dessas duas cidades que têm conseguido superar a concepção de educação em tempo integral feita apenas dentro do espaço da instituição escolar, mas também ocupando praças, parques e museus, compreendendo que educação e sociedade se conectam, gerando um sentimento de pertencimento à cidade. Não é apenas a escola que pertence à comunidade educativa, mas diferentes lugares com diferentes contextos fazem parte da vida do estudante e de suas famílias. Não é um mero visitar aos lugares, mas é ser parte desses lugares.

Leclerc e Moll (2012) destacam o conceito de intersectorialidade, que carrega proposições que procuram desconstruir a visão da cidade como alheia a vida da comunidade escolar, em que o isolamento causado por medo e insegurança em relação a violência influenciam a própria arquitetura, com a construção de muros, cercas e grades. Na intersectorialidade, a convivência em diferentes espaços da cidade é possibilitada à comunidade educativa, combatendo a segregação dos estudantes dentro das escolas e relacionando a aprendizagem aos diferentes espaços culturais como: museus, parques, teatros, praças, indo na contramão da educação em tempo integral inserida em uma instituição-total¹⁰.

Segundo Pereira e Vale (2013), tempos e espaços devem convergir em oportunidades de aprendizagem para os estudantes, criando redes que lhes permitam acessar conteúdos culturais, históricos, estéticos e éticos de forma vivencial, imersos na sociedade em que compartilham experiências de forma atuante.

¹⁰ O termo instituições totais é discutido e cunhado por Erving Goffmann (2001), que realizou um estudo sociológico, por meio de pesquisa etnográfica construída no período de três anos, onde o autor vivenciou uma inserção num hospital psiquiátrico, procurando compreender o ponto de vista dos internos. GOFFMAN, Erving. **Manicômios, Prisões e Conventos**. Tradução de Dante Moreira Leite. 7ª edição. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

Carvalho (2014), ao desenvolver sua dissertação sobre o processo de construção de territórios educativos na perspectiva da educação integral, afirma que para aprender na cidade não basta um movimento da escola: é necessário se elaborar um mapa educativo da cidade, reconhecendo quais elementos educativos ela possui, os acontecimentos culturais, os equipamentos públicos que aquele município tem à disposição e que podem estar a serviço da escola. O mesmo pesquisador propõe algumas ações que os municípios podem realizar para que a cidade esteja em prol da educação em tempo integral:

- Promover a ampliação de espaços da cidade, criando instituições e eventos para que a escola possa deles usufruir e participar;
- Promover o aproveitamento de espaços já constituídos da cidade;
- Coordenar o intercâmbio entre os espaços da cidade e a escola;
- Proporcionar a formação continuada aos profissionais para utilizar esses espaços com os estudantes;
- Intervenção do município nos bairros, principalmente no entorno das escolas, buscando melhorias nesses espaços.

De acordo com Magnani (2002), é necessário um modo novo de olhar os lugares da cidade, o que é denominado de “olhar de perto” e “olhar de dentro”, que são relacionados ao campo da Antropologia. Conforme o pesquisador, com esses olhares pode ser superada a visão de que a cidade é algo à parte da população que a habita, oportunizando aos moradores serem atores sociais, não apenas observadores daquilo que já é posto.

Para Leite e Carvalho (2016), com o exercício desses dois olhares, os estudantes não têm um sentimento de estranhamento em relação à cidade em que vivem, pois são propostas atividades nas quais os estudantes são aproximados não apenas dos espaços do entorno da comunidade em que vivem e estudam, mas também com outros espaços de outros bairros da cidade.

Dessa forma, afirmam que a identidade de uma comunidade, pois essa reconhece não apenas o seu bairro enquanto território educativo, mas também outros lugares, por meio de ações planejadas da escola que proporciona a seus educandos espaços de produção de vida, espaços em que não apenas são

focalizados os problemas da escola, do bairro e da cidade, criando potenciais de reflexão, de discussão e de conexão entre a comunidade escolar e a cidade.

Os autores, ao entrevistarem uma professora do bairro de Alto Vera Cruz, em Belo Horizonte, verificaram que a sua fala era marcada por uma concepção e por ações que demonstravam o seu envolvimento e o da escola em ações que conectavam a escola à cidade, levando os estudantes e as suas famílias inclusive a modificar os espaços, tornando-os mais atrativos e adequados às atividades educativas.

Os autores destacam ainda, como exemplo, o problema do lixo acumulado na escola em que essa professora trabalhava. A escola, diagnosticando essa questão grave de saúde pública, denunciou o problema por meio de um jornal próprio, com a reportagem construída pelos estudantes, o que motivou a comunidade a participar de ações que reduzissem o problema e buscassem sua superação.

A escola organiza as oficinas não apenas no seu interior, mas aos estudantes é possibilitada a mobilidade para diferentes lugares da cidade: a pé, quando os espaços são mais próximos da escola, e de ônibus, quando os espaços são mais distantes. De acordo com os pesquisadores, as “aulas-passeio” e excursões pedagógicas são realizadas de forma rotineira na escola.

Segundo Leite e Carvalho (2016), para que os territórios educativos se efetivem, faz-se necessária uma relação topofílica, que é o elo afetivo entre a pessoa e o lugar, proporcionando aos professores e estudantes o reconhecimento de que no entorno da escola, no bairro e na cidade, há muitos experimentos, lugares e experiências que podem levar à aprendizagem.

Assim, propõe-se discutir como os espaços são equipados, como são utilizados e que materiais e atividades são neles desenvolvidos, a fim de que as oficinas ofertadas promovam reflexões a partir da ação e a efetivação de aprendizagens.

2.7 OFICINAS, ATIVIDADES E MATERIAIS NA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Uma escola de tempo integral que propõe encaminhamentos metodológicos que objetivem uma formação integral possibilita aos estudantes atividades nas quais

esses são vistos como seres sociais, que compartilham aprendizagens e cultura, aprendendo não de forma passiva, mas nas inter-relações.

Nessa perspectiva, o PME em seus documentos propõe que os saberes a serem construídos com os estudantes dialoguem com os saberes da comunidade em que a escola está inserida, pois os saberes são produzidos em sociedade e nas inter-relações entre os indivíduos.

Cavaliere (2007) argumenta que a ampliação do tempo escolar se justifica à medida que essa propicie mudanças na forma de atuação, superando a escola aligeirada e de conteúdos, o que a pesquisadora considera empobrecida nas suas atividades.

O PME lança uma problemática aos professores, questionando o quanto se tem preocupações apenas com a quantidade dos conteúdos a serem ensinados e não com as aprendizagens dos estudantes, sem se perguntar se esses estão aprendendo ou o que fazer para que eles aprendam de forma efetiva (BRASIL, 2009b).

Dessa maneira, afirma a necessidade do professor ter ênfase em seu trabalho com estratégias diferenciadas que não reproduzam o que está descrito em listagens de conteúdos, mas imbuído do que denomina de “espírito científico”, que são as habilidades, os procedimentos e as práticas do profissional como sujeitos formuladores de conhecimento, atuando para que os estudantes adquiram significado e sentido na aprendizagem.

Conforme Vygotsky (2001), o significado se constitui a medida que o sujeito da aprendizagem, ou seja os estudantes, inserido nos grupos culturais e na convivência com outros seres humanos, constrói generalizações, permitindo a comunicação entre o sujeito e o mundo, o que é denominado de intercâmbio social.

Já os sentidos, segundo o mesmo autor, perpassam pelas vivências e subjetividades de cada sujeito, destacando-se o papel das emoções na construção dos sujeitos, como também na formação dos significados sociais.

Fundamentando-se em Vygotsky, Oliveira (2008) ressalta o papel fundamental da escola na construção contínua dos significados, à medida que propõe intervenções sistematizadas, permitindo que os sujeitos vivenciem, aprofundem e ampliem suas experiências em relação ao conhecimento científico,

histórico e cultural acumulado pelos homens, produzindo permanentes reelaborações.

Arroyo (2007), chama atenção para a necessidade de se mudar a maneira de olhar os estudantes, enxergando-os como aprendizes, pois, à medida que isso acontece, a escola começa a se perceber como aquela em que seus profissionais são os responsáveis pelos processos aprendizagem, pela apreensão dos significados.

[...]Os alunos deixam de ser vistos apenas como atentos ou desatentos aos conteúdos condensados nos currículos para serem vistos como sujeitos em complexos processos de apropriação de saberes, conhecimentos, valores, culturas, dos instrumentos e das técnicas.

À medida que passamos a entender mais desses processos de aprender, os currículos, o que ensinar e como adquirem novas dimensões. A questão nuclear não deixa de ser o que ensinar, como ensinar, como organizar os conhecimentos, porém, tendo como parâmetro os processos de aprendizagem dos educandos em cada tempo humano, tempo mental, cultural. As lógicas do aprender humano passam a ser as determinantes do ordenamento dos conteúdos do ensinar (ARROYO, 2007, p.35).

Se a escola de tempo integral modificar esse olhar para com os estudantes, não se aterá em passar exercícios sem significado, mas trabalhará objetivando o desenvolvimento dos saberes escolares: a curiosidade, o questionamento, a observação, o desenvolvimento de hipóteses, a descoberta, a experimentação, o desafio, a identificação, a classificação, a sistematização, a comparação, as relações, as conclusões, o debate, o confronto dos pontos de vista, a revisão, o criar e o jogar (BRASIL, 2009b).

Para desenvolver os saberes escolares, o professor, portanto, buscará mobilizar esses recursos intelectuais, considerando o conhecimento científico, cultural e artístico e os diferentes saberes produzidos historicamente pela humanidade com os saberes produzidos na comunidade onde a escola está inserida.

Dessa forma, a escola necessita abrir-se para os saberes locais, não se isolando enquanto a única detentora do saber, mas promovendo o diálogo entre os diferentes conhecimentos. Para isso, as atividades não podem ser isoladas, desconectadas entre si, mas articuladas e contextualizadas com vistas ao desenvolvimento integral dos estudantes (BRASIL, 2009b).

Cada escola, de acordo com o seu PPP e no diálogo com a sua comunidade local, escolhe as atividades que trarão maiores contribuições na formação dos

estudantes, articulando novos saberes com aqueles que os estudantes já dominam, os saberes locais com os saberes da comunidade mais globais, de outros espaços e de outros tempos (BRASIL, 2011).

Procurando encontrar pistas de como o PME se materializa no cotidiano escolar, o estudo de Coelho (2012), tecido a partir das falas de estudantes de três municípios, buscou compreender até que ponto as diferentes atividades organizadas e desenvolvidas pela escola poderiam ser consideradas como de Educação Integral pelos alunos.

A pesquisadora, realizando inferências sobre os dados coletados, considera que os estudantes, ao se referirem às atividades que realizam no período ampliado, têm ideia de que essas convergem para o desempenho escolar e também na contribuição dessas para o aprendizado.

Mesmo os estudantes que expressaram em suas falas frequentarem escolas de tempo integral por estarem protegidos da rua, também trouxeram em seus discursos a importância desse tempo ampliado na escola para o processo ensino-aprendizagem. Coelho (2012) denomina essa ampliação de expansão qualitativa do tempo, pois há reconhecimento e valorização por parte dos estudantes de aprendizagens que não teriam, caso não estivessem na escola, como por exemplo: coral, canto, rádio, reforço escolar, pintura, etc.

Considerando as proposições de uma escola de tempo integral que almeje a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes, o Caderno Pedagógico da Educação Integral - Curitiba (2012), afirma que o planejamento é condição fundamental para a construção de ambientes que possibilitem ampliação e aprofundamento das aprendizagens.

As atividades que visam aprendizagens significativas necessitam, de acordo com o documento, ser criativas e desafiadoras, indicando-se o trabalho com oficinas enquanto encaminhamento metodológico. Nessas atividades, os jogos e a ludicidade precisam ser considerados, uma vez que não são meras formas de se manter os estudantes ocupados na escola, mas estratégias que, se devidamente exploradas pelos professores, com intencionalidade pedagógica, possibilitam condições reais para múltiplas aprendizagens.

Dessa forma, as atividades a serem propostas aos estudantes necessitam de intencionalidade pedagógica, pois: “as práticas realizadas além do horário escolar precisam estar sintonizadas com o currículo e os desafios acadêmicos [...]” (BRASIL, 2009b, p.13).

Nesse viés, o planejamento dos processos pedagógicos é essencial, considerando que a inter-relação com a comunidade e com outros espaços se faz relevante e cabe à escola a sistematização dos conhecimentos socialmente construídos. Portanto, faz-se necessário planejar os tempos da escola de forma integrada, refletindo-se sobre os tempos de aprendizagem dos estudantes, como também sobre os espaços – que podem ser dentro ou fora da escola – onde as atividades serão desenvolvidas.

De acordo com Azevedo e Betti (2014), quando escolas e pesquisadores têm uma escuta atenta ao que os estudantes têm a dizer, concluem que eles apenas querem ser crianças, ou seja, compreendidas no seu tempo de vida, em que a ludicidade é uma necessidade humana e, dessa forma, o planejamento construído pelos professores não pode ser alheio a essa característica os estudantes.

As crianças, que foram ouvidas na pesquisa etnográfica desenvolvida por Azevedo e Betti (2014), evidenciaram que quando o professor organiza no seu trabalho pedagógico oportunidades nas quais a ludicidade está presente, elas sentem-se mais motivadas à participação nas atividades propostas, abrindo espaço para a melhoria do trabalho pedagógico. Dessa forma, se há necessidade da ludicidade por parte dos estudantes, cabe aos professores oportunizar encaminhamentos metodológicos que proporcionem essas vivências.

Na pesquisa desenvolvida por Glória (2016), a autora questiona o valor das atividades enviadas para casa em escolas que ofertam educação em tempo integral, lançando reflexões sobre o valor dessas tarefas para as crianças pertencentes a famílias de camadas populares da sociedade, pois verificou em seu trabalho que era gerada culpa nos pais e nos estudantes por não conseguirem realizarem o que lhes fora solicitado.

Nessa pesquisa, ao serem ouvidos os estudantes que anteriormente frequentavam apenas o turno e que passaram a frequentar também o contraturno, as queixas sobre o tempo ampliado foram muitas, pois afirmaram que as atividades

na escola eram pouco atrativas e com pouca escuta para as suas necessidades. No entanto, mesmo com esses problemas, os estudantes reconheceram a importância de mais tempo na escola para aprenderem mais, afirmando que têm oportunidades de assimilarem melhor os conhecimentos trabalhados. A autora, nesse sentido, faz uma ressalva, destacando que não basta mais tempo na escola se não houver mobilização para o aprender.

Algebaile (2009) afirma que muitas vezes o tempo maior disponibilizado aos estudantes é perverso, pois esse tempo é disposto na lógica da adaptação, e não do planejamento de atividades que objetivem as aprendizagens, mas improvisado em espaços físicos inadequados e sem condições de proporcionar um ambiente de aprendizagem, ocorrendo uma ampliação para menos, onde se busca por um mínimo de educação para todos os estudantes, sendo que esse patamar mínimo se materializa em patamar máximo.

Coelho e Maurício (2016), ao se debruçarem sobre a pesquisa de Algebaile (2009), trouxeram reflexões sobre a natureza do conhecimento escolar nas escolas de tempo integral no Brasil, corroborando com o que afirmou a autora sobre o desvio da função da escola para outras atividades que não objetivam o trabalho com o conhecimento.

De acordo com as duas pesquisadoras, existe uma disputa de concepções de como trabalhar para que as crianças aprendam, pois ao realizarem uma pesquisa empírica em duas escolas, verificaram que para o desenvolvimento de atividades extrinsecamente curriculares, consideradas mais duras, havia o privilégio de espaços mais amplos e organizados, já para as atividades mais inter-relacionadas à Arte, os espaços para aprendizagem dos estudantes eram os “puxadinhos”, os pátios e as tendas. Assim, para Coelho e Maurício (2016), proporcionar atividades ao ar livre é agradável, porém, posto dessa forma, pode-se concluir que a valorização de um aspecto do desenvolvimento dos estudantes sobre outros vem se efetivando.

Segundo as pesquisadoras, outro problema da adaptação da escola para a oferta da jornada ampliada são as atividades proporcionadas aos estudantes que são desvinculadas ao propósito do ensino, sendo disponibilizadas a eles apenas para que esses permaneçam na escola ocupados.

Dessa forma, para Coelho e Maurício (2016), quando a escola de tempo integral promove ações formativas que gerem aprendizagens nos estudantes, não limitando-se à cultura local, mas partindo dela, estará também proporcionando a eles condições de serem partípes na sociedade e na cultura em que vivem.

2.8 PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES NA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

A criança não deve ser submetida à passividade na estrutura escolar, sujeitando-se ao que Sarmiento (2003) denomina de adultocentrismo, em que os tempos, os espaços e as práticas coletivas têm o adulto como centro da sua organização. Nessa lógica cabe apenas aos estudantes conformarem-se com o que está posto, sem reais condições de participação.

Segundo Sarmiento *et al.* (2007), participar é exercer uma ação influente em um contexto real e concreto, e, dessa forma, estruturar espaços para que os estudantes realizem esse tipo de ação no contexto escolar. Para os autores, participar não é um modismo e nem uma estratégia didática, mas é considerar os estudantes como sujeitos ativos, cidadãos com direitos próprios no processo ensino-aprendizagem e na organização da escola.

O autores afirmam que em uma das poucas escolas de Portugal em que a criança é o centro da ação educacional, são desenvolvidas propostas denominadas “Educar para a Vida”, nas quais os estudantes são ativos na comunidade escolar, desde a presença dos seus trabalhos na composição do ambiente educativo, que contêm fotografias, desenhos e pinturas compondo a decoração do prédio escolar, até a participação no planejamento, na execução e na avaliação de ações diversas.

Sarmiento *et al.* (2007), relatam que nessa escola está instituída a Assembleia da Turma, na qual os estudantes têm possibilidades de propor e afirmar suas opiniões a respeito da organização da escola, registrando em livros atas multicoloridos as decisões tomadas e que posteriormente são expostos nos murais da instituição escolar, para que toda a escola tome conhecimento do que foi proposto.

Também há as comissões, que segundo os autores, são espaços autônomos de gestão, possibilitando aos representantes de cada turma, levar para os demais as reivindicações e as decisões tomadas, construindo um modo alternativo de realizar o trabalho pedagógico.

Para os autores, essa escola de Portugal buscou romper com a lógica excludente, não se limitando a uma pedagogia da “tábula rasa”, na qual as crianças não têm nada com o que contribuir, pois não têm possibilidade de expressar o que pensam, mas proporciona mudanças de paradigma, assumindo uma postura não apenas teórica, mas também prática, institucionalizando mecanismos de participação dos estudantes.

Na sequência, os pesquisadores destacam que a organização escolar que permite essa participação ativa dos estudantes, não permite apenas que as crianças possam imitar os comportamentos dos adultos, mas, considerando os estudantes como competentes, proporciona espaços para que suas vozes sejam ouvidas. Nessa perspectiva, as crianças não deixam de ser crianças em seus tempos de vida, mas são também participantes ativos da organização da escola em que estudam.

Segundo Formosinho e Araújo (2008), uma pedagogia da participação compreende que a observação, a escuta e a negociação são imprescindíveis no cotidiano educativo que objetiva a superação da pedagogia tradicional. Essa não permite o diálogo e a reflexão, muito menos a negociação em quaisquer dos espaços educativos.

As pesquisadoras afirmam que muitas vezes o que ocorre nas escolas é a participação convencionada, que traz nela circunscrita apenas a legislação que trata do direito da criança à participação, estando restrita apenas à existência teórica do espaço de escuta, ou seja, ouvindo, mas não reconhecendo as suas vozes nas decisões a serem tomadas na escola.

Assim, para as autoras, ouvir deve ser consubstanciado em registros do que os estudantes têm a dizer, mas sobretudo, proporcionar condições para que as suas falas sejam consideradas, pois são eles os protagonistas do processo de ensino-aprendizagem.

Numa escola pública que apregoa em seu PPP que tem uma gestão democrática, é inconcebível, segundo Paro (2011), que a participação esteja presente apenas nos discursos, não garantindo os mecanismos institucionais de participação (Grêmios Estudantis, Conselho de Escola, Comitês, Assembleia de Estudantes, entre outros).

Também o autor afirma que além desses mecanismos, é necessário que a escola desenvolva nos estudantes a autonomia na prática, exercendo-a no seu cotidiano, pressupondo que os profissionais da escola considerem os interesses e necessidades dos estudantes no processo ensino-aprendizagem e isso se traduz nos procedimentos metodológicos realizados em sala de aula. Assim, Paro (2011) levanta questionamentos que podem contribuir na organização do trabalho pedagógico na educação em tempo integral:

[...] como serão administrados o tempo e o espaço, tendo em vista o melhor desenvolvimento do aprendizado? Como serão organizadas as turmas ou grupos de estudantes? Como serão dispostos os espaços e equipamentos? Que tamanho e que arranjos espaciais terão as salas de aulas e demais ambientes de aprendizado e convivência? Essas e outras perguntas relacionadas à maneira de se processar as atividades-fim da escola precisam ser respondidas quando se sente a necessidade de romper com a monótona sala de aula tradicional, na qual os estudantes vão, não para participar como sujeitos, mas apenas para receber informações (PARO, 2011, p.199).

Paro (2011), fundamentado em Pistrak (1981), faz alguns alertas em relação à participação dos estudantes do Ensino Fundamental, para que essa aconteça com a mediação dos profissionais da escola e não de forma desmedida e espontaneista. Assim, a autonomia dos estudantes será resultado da mediação realizada pela escola, promovendo uma participação mediada.

A participação mediada, de acordo com Pistrak (1981), é a intervenção do adulto na medida certa, pois evita o esmagamento da iniciativa das crianças ao mesmo tempo que propõe, de forma organizada, possibilidades delas se posicionarem, portanto, evitando-se também apenas a observação das suas ações. Nesse sentido, Pistrak questiona a presença do profissional da educação na escola, se não ocorrerem intervenções, afirmando que sem essa mediação do adulto, não haveria a necessidade do professor na escola.

As crianças, segundo Maurício (2009), necessitam gostar da escola de tempo integral e precisam querer estar na escola. Para isso a escola de tempo integral deveria ser acolhedora e convidativa, um lugar de encontro entre as pessoas: entre crianças e crianças, crianças e professores, e entre as crianças, os professores e a comunidade.

Para a autora, esse gostar da escola por parte da criança não é impossível, pois, além desse lugar agradável de socialização e de diálogo entre as pessoas, a

escola deve ser um lugar de laboratório de soluções, considerando-se que, num tempo ampliado de convivência, haverá conflitos, mas, esses serão resolvidos se os envolvidos no processo educativo reconhecerem e trabalharem em prol da função da escola na construção do conhecimento, tendo como base a participação cidadã.

Nesse sentido, ser pertencente, de acordo com Vaz e André (2015), remete à cidadania, à participação nas decisões e escolhas, exigindo da escola um novo olhar de seus gestores e professores em relação aos estudantes e ao seu tempo na escola, um olhar que gere mudanças na forma de agir, propondo outras possibilidades de trabalho com os conteúdos, relacionando-os à vida em sociedade, incentivando-os a participarem de forma ativa, reflexiva e crítica do lugar em que estudam.

Carvalho (2015) ressalta que a escola foi criada para o estudante e, dessa forma, é necessário ouvir o que as crianças têm a dizer, considerando as condições e contextos em que o diálogo ocorre, pois a partir dessas ações pode-se ampliar e aprofundar o papel da educação em tempo integral, não ficando na superficialidade dos discursos.

Nesse sentido, a fim de situar o lugar da pesquisa sobre a perspectiva dos estudantes da RME sobre a educação em tempo integral, delineou-se uma breve retomada desse processo histórico.

2.9 EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA RME DE CURITIBA

A primeira escola a ofertar educação em tempo integral em Curitiba foi o Grupo Escolar Papa João XXIII, isso em 1956, cujo objetivo era ser um centro de vida da comunidade localizada na antiga Vila Leão, que era considerada muito pobre, hoje bairro do Portão. Para Ivo Arzua, prefeito da época, essa escola não ensinaria apenas a parte intelectual para os estudantes que a frequentavam, mas também às suas famílias, sendo organizada por centros de interesse. Dessa forma, foram organizados grupos de interesse comunitários: atividades agrícolas, literatura, recreação e unidade sanitária (CURITIBA, 2007).

No entanto, as discussões sobre uma proposta de educação integral para o município de Curitiba iniciaram em 1985, sendo organizado a partir dessas

discussões o projeto Educação Integrada em Período Integral, publicado em 1986 (CURITIBA, 2006).

Nessa época, de 1986 a 1989, foram inauguradas oito (8) escolas de tempo integral (ETIs): Antonio Pietruza, Adriano Robine, Belmiro César, Jornalista Cláudio Abramo, Do Expedicionário, Erasmo Pilotto, José Lamartine de Oliveira Lyra e Francisco Frischmann. Essas escolas foram construídas em sua maioria na região sul da cidade, para atender os estudantes advindos do interior do estado e de outras regiões do país. Havia, portanto, um intenso crescimento populacional resultado do movimento migratório.

As ETIs foram construídas com espaços apropriados para desenvolver atividades diferenciadas, equipadas com cancha poliesportivas, sala de arte, biblioteca e laboratório de ciências, além das salas de aula.

A proposta ampliava o tempo escolar de quatro horas diárias para nove horas, sendo dividido em dois turnos, com um turno de quatro horas para o ensino regular, outro de quatro horas para organização de oficinas e uma hora para almoço.

No período de 1989 a 1992, segundo as DCM (2006), foram organizados os Centros de Educação Integral (CEIs), no qual vinte e nove escolas (29) receberam uma estrutura em anexo, denominado complexo II, onde aconteciam as oficinas. No anexo II, havia três pisos: no primeiro piso aconteciam as propostas relacionadas à Cultura Corporal; no segundo piso as atividades elaboradas para desenvolver a Cultura Artística; e no terceiro piso aquelas concernentes à Cultura das Mídias, à Cultura Ecológica e uma biblioteca (CURITIBA, 2006)

Existiam duas formas de organização dos tempos das escolas que ofertavam educação em tempo integral, a das ETIs e dos CEIs, tanto no que se refere ao número de horas ofertadas aos estudantes, pois as ETIs permaneciam com nove horas e os CEIs com oito horas, como em relação à proposta pedagógica, que funcionava de acordo com a estrutura arquitetônica do espaço e a época em que foi construído.

Até meados de 2003, funcionava no município de Curitiba, sob a responsabilidade da Secretaria Municipal da Criança (SMC), o Programa de Integração Social da Criança e do Adolescente, denominado Projeto PIÁ, onde em

espaços de contraturno eram oferecidas atividades que objetivavam a socialização e a aprendizagem, tendo-se o trabalho como princípio educativo.

Quando a SMC foi extinta, cada uma das unidades do Projeto PIÁ foi vinculada pedagógica e administrativamente à escola mais próxima, passando, portanto, a ser gerida também pela SME.

Outro programa que funcionava em espaços específicos, que não os da escola, era o Programa Piá Ambiental, sendo de responsabilidade da Secretaria do Meio Ambiente. Em 2003 a proposta pedagógica desses espaços passou a ser da UNILIVRE (Universidade Livre do Meio Ambiente), que em parceria com a SME, ofertava aos estudantes, que frequentavam esses espaços de contraturno, diferentes atividades referentes à educação ambiental.

Os programas Projeto PIÁ e o Programa PIÁ Ambiental, de acordo com as políticas públicas para o município, foram se reconfigurando e, com o decorrer do tempo, sendo absorvidos por outros órgãos, sendo seus espaços vinculados às escolas mais próximas. Esses espaços foram denominados Unidades de Educação Integral (UEIs).

Em 2005, uma comissão formada por representantes das escolas que ofertavam educação em tempo integral, bem como dos demais espaços aqui percorridos, realizaram estudos e reflexões sobre a proposta de educação integral do município, produzindo a escrita do documento: Diretrizes Curriculares Municipais (DCM) – Educação Integral (CURITIBA, 2006).

Nesse documento está explicitada a concepção de educação integral, que concebe o ser humano em todas as suas dimensões, afirmando que o ser humano não é apenas razão e que necessita ser atendido em suas necessidades individuais, valorizando uma formação humana.

As escolas que ofertam educação em tempo integral, após 2006, em um período têm acesso aos componentes curriculares obrigatórios e em outro período, as oficinas das Práticas Educativas: Práticas Educativas de Acompanhamento Pedagógico, Práticas de Movimento e de Iniciação Desportiva, Práticas Artísticas, Ciência e Tecnologias de Informação e Comunicação e Práticas de Educação Ambiental.

Esses períodos são divididos em dois turnos: um deles de quatro horas, quando são trabalhados os conteúdos referentes ao turno, e no outro os conteúdos relacionados ao contraturno, tendo-se uma hora para almoço, higiene e atividades de livre escolha para os estudantes, organizadas pela escola, independente da estrutura da escola que oferta Educação em Tempo Integral. Dessa forma, todas as escolas da RME que ofertam educação em tempo integral totalizam nove horas de trabalho diário.

Atualmente o município conta com cento e oitenta e cinco escolas (185). Destas, noventa e sete (97) ofertam educação em tempo integral, mesmo com estruturas físicas diferenciadas; após a implementação da DCM, todas ofertam a mesma carga horária e trabalham com as Práticas Educativas, podendo, de acordo com o seu Projeto Político Pedagógico, adequar as oficinas a serem organizadas.

Em 2012, sob a consultoria da Prof.^a Dr.^a Verônica Branco, foi elaborado o Caderno Pedagógico de Educação Integral, que fundamenta a concepção das Práticas Educativas, bem como indica as oficinas enquanto proposta de trabalho:

[...]essa forma de encaminhamento vem ao encontro de uma metodologia diferenciada, pela qual os estudantes têm a oportunidade de colocar a mão na massa, fazer experiências, levantar hipóteses e analisar resultados. O caráter exploratório das oficinas permite aos estudantes vivenciarem situações de aprendizagem que possibilitarão usufruir dos reais benefícios da educação no tempo ampliado. (CURITIBA, 2012, p.17).

O documento também traz proposições de trabalho aos professores, para que considerem o brincar enquanto metodologia, pois possibilita às crianças reais condições de aprender e à escola intencionalidade pedagógica que favorece a aprendizagem significativa.

Afirma que o tempo das Práticas Educativas não pode servir de reforço para os conteúdos trabalhados no outro turno, necessitando ampliá-los, ressignificá-los, aprofundá-los e explorá-los de forma vivencial e exploratória.

Enquanto ambientes de aprendizagem, o documento compreende não apenas a sala de aula, mas todos os espaços da escola, da comunidade e da cidade em que são possíveis de serem realizadas mediações, objetivando o processo ensino-aprendizagem.

Em 2012 também, Curitiba faz a adesão ao PME (2007), no entanto, como já tem uma estrutura e uma proposta para a educação integral no município, realizou

apenas algumas adequações, considerando a realidade local e o Projeto Político-Pedagógico de cada escola. Por exemplo, como todos os professores que trabalham com os estudantes que frequentam escolas da RME que ofertam educação em tempo integral são concursados, não existe a figura do monitor, assim a verba que seria para esse fim é destinada à escola para compra de materiais e pequenas reformas.

Destaca-se que a contrapartida do município de Curitiba ao que o programa ofertou, objetivando reforçar a unidade entre os dois turnos de trabalho, é a presença da articuladora da educação integral em cada unidade que oferta educação em tempo integral, desde 2013. A articuladora da educação integral, na RME, deve ter formação em pedagogia, sendo indicada pela equipe gestora da unidade e aprovada pelo Conselho de Escola.

De acordo com a circular elaborada pela SME em 2016, a articuladora tem como função contribuir nos planejamentos das Práticas Educativas, acompanhar o trabalho dos professores nas oficinas, participar de formações específicas do contraturno e articulá-las nas oficinas, como também divulgar as ações do PME.

Na pesquisa desenvolvida por Farion (2016), ao entrevistar os professores que trabalham no contraturno da RME de Curitiba, estes afirmam que o articulador tem dado suporte pedagógico, participando ativamente da organização do trabalho pedagógico, fazendo ponte entre a escola e a comunidade, ampliando o território educativo, suprimindo em muitos casos a falta do pedagogo, que está sobrecarregado com outros afazeres.

Esse profissional tem o papel de promover a articulação entre a escola e a comunidade, possibilitar e favorecer o diálogo entre ambos, como também monitorar o programa e integrá-lo ao PPP da escola (BRASIL, 2014).

Em relação aos macrocampos dispostos no PME, pode-se realizar uma aproximação com as Práticas Educativas desenvolvidas na RME, uma vez que as escolhas realizadas pelas escolas devem produzir melhorias nas oficinas organizadas em cada uma das instituições escolares que fizeram a adesão ao programa, conforme o quadro 4.

QUADRO 4 – CORRELAÇÃO ENTRE OS MACROCAMPOS DO PME E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DESENVOLVIDAS NA RME

MACROCAMPOS - PME	PRÁTICAS EDUCATIVAS
Acompanhamento Pedagógico	Prática do Acompanhamento pedagógico
Educação Ambiental	Prática de Educação Ambiental
Esporte e Lazer	Prática do Movimento e Iniciação Desportiva
Direitos Humanos em Educação	Sem correspondência
Cultura e Artes	Práticas Artísticas
Cultura Digital	Prática de Ciência e Tecnologia da Informação e da Comunicação
Promoção da Saúde	Prática de Ciência e Tecnologia da Informação e da Comunicação (quando se desenvolve uma oficina mais voltada para as Ciências Físicas e Biológicas)
Comunicação e Uso de Mídia	Prática de Ciência e Tecnologia da Informação e da Comunicação e Acompanhamento Pedagógico
Investigação no Campo das Ciências da Natureza	Prática de Ciência e Tecnologia da Informação e da Comunicação, mais especificamente nas oficinas relacionadas à Ciência.
Educação Econômica.	Sem correspondência

Fonte: Fonte: A autora (2017), a partir dos documentos do PME (2007, 2009) e dos documentos da RME (2006, 2012, 2016a).

4.9.1 Processo de atualização dos Projetos Político Pedagógicos (PPPs) na RME

Em 2012 disparou-se na RME estudos, reflexões e discussões que propunham a reeleaboração do PPP de todas as escolas de Curitiba. Essas ações, organizadas pela SME, envolveram todas as instâncias, com ampla participação do Departamento de Ensino Fundamental, dos Núcleos Regionais de Educação¹¹ e das Escolas.

Assim, conforme Haddad¹² *et al.* (2015), a reelaboração do PPP pautou-se por uma série de ações articuladas, objetivando que o documento da escola fosse construído de forma coletiva no interior de cada uma e que representasse, de fato, a identidade e os projetos educativos de cada escola e não apenas o cumprir de um protocolo burocrático.

Iniciaram-se grupos de estudos sobre a função do PPP, também nas Semanas de Estudos Pedagógicos (SEPs) de 2012 a 2016, que trouxeram como base para as leituras, palestras, discussões e sistematizações desses debates o propósito desse documento na escola, visando que houvesse o envolvimento de todos, pois a gestão democrática era um dos princípios defendidos.

Dessa forma, segundo Haddad *et al.* (2015), a proposta da SME para a reelaboração do PPP era que houvesse a participação dos gestores escolares, da

¹¹ A RME conta com dez (10) Núcleos Regionais de Educação, que têm como responsabilidade, subsidiar as escolas municipais no que tange aos aspectos administrativo e pedagógico.

¹² Pedagoga da RME e que fazia parte da Gerência Pedagógica até 2016.

equipe pedagógica, dos auxiliares de serviços escolares, dos secretários, das famílias, dos estudantes e dos profissionais terceirizados – da limpeza e da alimentação.

Segundo Haddad *et al.* (2015), dentre os autores que subsidiaram os estudos e reflexões foram: Vitor Paro, Celso Vasconcellos, Ilma Passos Veiga, Jamil Cury e Sônia Kramer.

Em 2013, os estudos foram centrados no diagnóstico do PPP, reflexões a partir das quais a escola, em seu coletivo, iniciou também a construção do instrumento de levantamento de dados sobre a comunidade escolar, para no fim do ano letivo ser aplicado. Pois considerava-se, conforme Vasconcellos (2002), que o diagnóstico não é apenas uma constatação da realidade, mas um referencial no qual se detectam as necessidades, verificando as possibilidades reais de ação, para se levantar proposições de atuação coletiva que levem à transformação daquele ambiente educativo, visando garantir a aprendizagem dos estudantes, sendo esse o foco principal do trabalho.

Em 2014, dando continuidade às reflexões sobre o PPP, a SME propôs às escolas da RME, a discussão coletiva, e também em cada uma das unidades educativas, sobre o que seria uma “Boa Escola”, traçando metas e estratégias de atuação. O conceito de “Boa Escola” foi amplamente discutido na RME nas Semanas de Estudos Pedagógicos e em outros momentos de formação continuada, nos cursos e nas permanências na escola. O conceito refere-se ao direito do estudante em ter ambientes propícios à aprendizagem e que todos podem aprender, cabendo à escola, em seu plano de ação, que é parte do PPP, organizar tempos, espaços e atividades para que isso se efetive (CURITIBA, 2015).

Ainda em 2014, foram sendo delineados nos estudos e discussões coletivas os elementos constitutivos do PPP, que deram origem a um documento construído por blocos, que balizou as escolas na escrita do documento. Em cada bloco ou segmento, havia sugestões de livros, revistas educativas e artigos que poderiam subsidiar a reelaboração do PPP na escola.

Haddad *et al.* (2015) ressaltam que a proposta para a reelaboração do PPP foi processual, buscando superar a lógica linear e burocrática de produção de um

documento de gaveta, apenas para cumprir protocolos e prazos pré-estabelecidos pela mantenedora.

Em 2015, no Caderno da SEP, produzido pela SME para balizar as discussões sobre o PPP nas escolas da RME, haviam proposições sobre o currículo escolar, enfatizando que esse não é uma listagem de conteúdos no PPP da escola para automaticamente serem ensinados aos estudantes, sem considerar sua história de vida, seus interesses, a comunidade em que vivem (LOUREIRO *et al.*, 2015).

Nesse sentido, o documento organizado para a SEP 2015, fundamentado em Arroyo, trazia a perspectiva de que faz-se necessário mudar a lógica tradicional do ensino nas escolas, trazendo para o centro do fazer educativo o estudante, com o direito desse ter espaços e tempos organizados para aprendizagem (CURITIBA, 2015).

Também no mesmo documento havia a proposta para que as escolas, tendo em vista todo o processo de estudos no decorrer de 2012 a 2015, propusessem em seu PPP um plano de ação, considerando as condições socioculturais e econômicas da comunidade, a organização do espaço físico, o entorno da escola, as concepções de ensino e de aprendizagem, a avaliação de ensino, a avaliação de aprendizagem, a avaliação de sistema e os projetos e programas desenvolvidos pela escola e aqueles desenvolvidos em parceria com a SME (LOUREIRO *et al.*, 2015).

De acordo com o documento da SEP (2015), a proposta da RME não era ditar um modelo de documento a ser construído em cada escola, pois para que o PPP seja vivo, é necessário que considere o contexto em que está inserido, mas que fosse o plano global da escola que abarca os demais planejamentos, cabendo ao Conselho de Escola sua aprovação (CURITIBA, 2015).

Em 2016 a proposta de discussão foi a organização dos espaços e tempos educativos, quando as escolas realizaram, além de estudos sobre essas temáticas, um diagnóstico de como os ambientes da escola estavam dispostos, fundamentando-se em Forneiro (1998), que argumenta que para os estudantes o espaço não é apenas físico, a sala com mobiliários dispostos, mas é o ambiente de vida. Para a criança, de acordo com Forneiro, o ambiente de aprendizagem é cores, som, formas, odores e movimento (CURITIBA, 2016b).

Dessa forma, coube à escola em seu PPP, de acordo com o documento da SEP 2016, analisar a qualidade desses espaços educativos, pois esses necessitam ser planejados tendo em vista as possibilidades de interação, visto que:

[...]É preciso que a organização de todos os espaços escolares se constituam em ambientes de aprendizagem, pois considera-se que não é apenas em sala que a criança/estudante aprende. Assim, a quadra, a biblioteca, o laboratório de informática e o parque necessitam ser planejados para que se constituam em ambientes de aprendizagem. (CURITIBA, 2016b, p. 6).

Assim, tendo como pressuposto que as ações revelam as concepções de ensino e de aprendizagem, a SME, segundo o mesmo caderno, propôs que as escolas da RME descortinassem quais eram suas ações educativas cotidianas, analisando se elas estavam contribuindo ou não para que os estudantes tivessem maiores oportunidades de aprender. A partir dessa análise real, fundamentada em estudos e debates coletivos, as escolas verificariam o que estava ao alcance para melhorar, não sistematizando em seu PPP apenas pressupostos teóricos, mas possibilidades de ação e a responsabilidade do coletivo da escola em participar da elaboração do documento, como também de colocá-lo em ação.

3 METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida teve cunho qualitativo, que segundo Sampieri, Collado e Lucio (2013), permite a busca da compreensão do ponto de vista dos participantes da investigação, tendo um enfoque exploratório, pois essa ainda é uma temática pouco explorada pelos pesquisadores.

De acordo com Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa utiliza-se da descrição pela interpretação dos significados dos dados obtidos, considerando o contexto em que a pesquisa está sendo desenvolvida. Nesse sentido, ao investigar a perspectiva dos estudantes sobre o tempo, os espaços, as atividades, as oficinas e os materiais em escolas de tempo integral na RME de Curitiba, no PPP das escolas onde ocorreu a pesquisa, buscou-se situar de que lugar esses estudantes falaram, ambientando as suas afirmações.

Fundamentando-se em Flick (2009), que afirma permitir à pesquisa qualitativa a hibridação, não comportando apenas um discurso metodológico e sim o transitar entre diferentes formas de levantamento de dados e de suas análises, buscou-se identificar a natureza do fenômeno estudado, compreendendo e descrevendo os significados de frequentar a escola de tempo integral no ponto de vista dos estudantes.

Nesse sentido, a pesquisadora utilizou diferentes formas para desvelar o fenômeno investigado: a perspectiva dos estudantes da RME, confrotando com os registros postos no PPP, por meio da filmagem das rodas de conversa, de registros das observações, do estudo dos documentos oficiais e da pesquisa bibliográfica.

Destaca-se que a pesquisa não seguiu uma sequência tão rígida nas etapas, entre coleta de dados, revisão de literatura e aprofundamento nas questões teóricas, e fundamentando-se em Trivinos (1987), à medida que os fenômenos iam sendo estudados, surgiam outros que não estavam previstos. Dessa forma, a pesquisadora retomou seu planejamento de pesquisa em diferentes momentos do trabalho.

Dessa forma, o objeto de estudo foi descrito de forma dialógica, que, conforme Denzin (2006), permite ao pesquisador considerar a sua própria autoria diante do processo, como também a realidade social do indivíduo ou grupo pesquisado. Destaca-se, assim, o protagonismo de ambos: do pesquisador e dos estudantes ouvidos.

Segundo André (2010), a pesquisa qualitativa é caracterizada pelo grande número de dados descritivos, pois, ao ter contato com o fenômeno no contexto em que ocorre, o pesquisador vai acumulando informações sobre as formas de agir do indivíduo ou do grupo estudado: linguagem, local, ações e interações, o que vai configurando um quadro que possibilita ao pesquisador realizar suas categorizações e discussões com o referencial teórico.

A pesquisa qualitativa, de acordo com Bussab e Santos (2009), é holística e microscópica, pois permite ao pesquisador familiarizar-se com as questões do cotidiano do fenômeno estudado, descrevendo-as e interpretando-as de forma minuciosa.

Segundo os autores, a pesquisa qualitativa é geradora de teoria, e nesse sentido, fez-se necessário buscar um equilíbrio entre as questões a serem respondidas pelo problema de pesquisa e o que surgia no campo, como por exemplo, quando os estudantes relataram sobre os esparsos momentos de participação na escola de tempo integral, inclinou a pesquisadora a retomar os referenciais teóricos sobre a participação dos estudantes, trazendo novas questões a serem discutidas e exploradas.

Corsaro (2009) destaca a importância de se fazer pesquisa não sobre as crianças, mas com as crianças e, nesse sentido, a pesquisa qualitativa contribuiu para que o pesquisador fosse melhor aceito pelos participantes, pois, no diálogo, na interação e na proximidade entre pesquisadores e estudantes, pode-se ter dados mais fidedignos, uma vez que o pesquisador não teve o papel de autoridade, que é comum nas outras formas de pesquisa.

Nesse sentido, a pesquisadora buscou, por meio das rodas de conversa, aproximar-se dos estudantes, buscando interagir com eles, captando os seus pontos de vista, sem perder de vista os objetivos da investigação.

De acordo com Mélo *et al.* (2007), a roda de conversa é uma metodologia interativa, na qual se discutem assuntos relacionados a uma determinada temática, incentivados pelo pesquisador, que instiga os participantes a relatarem seus posicionamentos e a ouvirem o que os outros têm a dizer sobre o assunto abordado.

Assim, o levantamento de dados aconteceu em cinco escolas que ofertam educação em tempo integral selecionadas para o desenvolvimento da pesquisa

pelos seguintes critérios: três CEIs e duas escolas que ofertam educação em tempo integral em UEs. Todos pertencentes a região sul da cidade. Foram escolhidas escolas dessa região de Curitiba para desenvolver a pesquisa, devido a raiz histórica do lugar, pois as primeiras escolas de tempo integral foram ali construídas a fim de combater a evasão escolar, os altos índices da retenção da RME, e superar as altas taxa de analfabetismo dessa região da cidade.

Os participantes da pesquisa foram estudantes preferencialmente do 5.º ano do Ensino Fundamental que frequentavam o contraturno e, no caso da UEI externa, onde não foi possível completar o número necessário para a roda de conversa, foram convidados os estudantes do 4.º ano e posteriormente do 3.º ano, desde que fizessem parte do grupo que permaneciam na escola em período integral.

Destaca-se que o projeto dessa pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da UFPR, tendo o parecer consubstanciado sob registro n.º 1.654.369, em julho de 2016.

Para selecionar os estudantes que participaram das rodas de conversa, primeiramente a pesquisadora explicitou para um grupo maior de estudantes o objetivo do estudo, como aconteceria, quando e em qual espaço. Aos interessados foi enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – apêndice B – aos pais, que continha a proposta de trabalho e espaço para assinatura, se houvesse o aceite da família.

Destaca-se que no TCLE consta o aceite do Comitê de Ética em Pesquisa em saúde (CEP/SD), que autoriza as pesquisas com seres humanos, havendo por parte da pesquisadora, procedimentos éticos para que as escolas e os estudantes não sejam de nenhuma forma expostos, salvaguardando o direito dos participantes da pesquisa.

Utilizou-se como critério de seleção para as rodas de conversa de sete (7) a nove (9) estudantes que primeiramente entregaram o TCLE devidamente assinado em cada uma das escolas onde aconteceu o levantamento de dados.

Em cada uma das cinco escolas, nas quais foi desenvolvida a pesquisa qualitativa, previu-se inicialmente um momento de trinta a quarenta minutos com cada grupo, mas quando as conversas fluíam e os estudantes demonstravam-se

interessados na temática, elas tiveram a duração de aproximadamente uma hora e meia cada uma.

Com essa estratégia para levantamento de dados em grupos, pode-se, segundo Gaskell (2015), captar a interação entre os indivíduos pesquisados, a dinâmica das atitudes, opiniões, mudanças de opiniões e envolvimento emocional que raramente pode ser verificada em formas de entrevistas individuais, o que de fato ocorreu no diálogo com os estudantes.

Nesse sentido, foram utilizadas pela pesquisadora questões desencadeadoras para estimular o diálogo. Essas questões anteriormente previstas, dispostas no apêndice A, permitiram – segundo Sampieri, Collado e Lucio (2013) – uma maior liberdade para os pesquisados responderem, não necessitando se deter a uma ou outra alternativa.

Essas rodas de conversa foram organizados em período contrário ao período referente ao turno, em que são ministrados os Componentes Curriculares obrigatórios. Nesse sentido, em contato com cada uma das cinco escolas onde aconteceu a pesquisa, foi discutido anteriormente com a direção, o melhor horário para ser realizada a roda de conversa, bem como o espaço disponível.

Objetivando considerar todos aqueles que participaram do processo de pesquisa com seus diferentes pontos de vista e vivências, utilizou-se como registro o recurso da filmagem, que posteriormente teve seus dados transcritos o que possibilitou uma análise detalhada, com múltiplas reflexões e retomadas sobre as ações do grupo de discussão.

Objetivando ajustar da organização das rodas de conversa anteriormente, a pesquisadora utilizou-se da estratégia metodológica do grupo piloto, verificando se o número de estudantes proposto no projeto de pesquisa estava adequado, analisando a estruturação das perguntas, a forma de condução pelo pesquisador, o tempo destinado para as rodas, os espaços, o tempo de duração da proposta com as crianças, sendo possível realizar modificações a fim de adequar a estratégia de levantamento de dados para as fases posteriores da pesquisa.

Como afirma Yin (2005), um grupo piloto contribui com o pesquisador no aprimoramento do seu planejamento ao levantar os dados empíricos, podendo se rever, retomar e acrescentar procedimentos para a próxima etapa da pesquisa,

sendo, portanto, um momento formativo, o que de fato ocorreu nesta pesquisa, pois, possibilitou a vivência da pesquisadora ao campo e o primeiro diálogo com os participantes.

Com a finalidade de ajustar, avaliar e replanejar a organização das rodas de conversa, foi realizado um grupo piloto com oito estudantes do 5.º ano em uma escola que oferta educação em tempo integral, denominada Escola P. A partir das análises realizadas com esse grupo, o pesquisador pode readequar perguntas, acrescentar outras e apropriar-se da linguagem de acordo com as características dos estudantes dessa etapa do ensino, indo ao encontro do que afirma Manzini (2003), que esse procedimento é de grande valia para adequar as questões a serem realizadas com os participantes da pesquisa.

A observação foi uma constante, sendo registrados imprevistos e informações sobre o grupo que não foram possíveis de serem captados pela filmagem, como por exemplo as expressões de todos os estudantes quando dialogavam sobre a escola que frequentam, a falta de segurança verificada em uma das escolas em que ocorreu a pesquisa, com portões abertos e muros destruídos e as dificuldades estruturais apontadas pelos estudantes em relação aos prédios escolares com rachaduras.

Segundo Triviños (1987), quando o pesquisador faz registros escritos sobre o que observa no campo, quanto a ações dos sujeitos, suas expressões e características, primeiramente de forma descritiva e posteriormente tecendo reflexões sobre o que observou, está se colocando na pesquisa, assumindo também o seu olhar sobre o fenômeno.

Dessa forma, os registros, foram de natureza reflexiva, pois, de acordo com Triviños (1987), permitiram sugerir novas hipóteses, reformular questionamentos, retomar e ampliar a fundamentação teórica, como ocorreu no percurso da pesquisa, pois, à medida que se refletia sobre os dados obtidos na pesquisa empírica por meio dos registros, a pesquisadora verificou a necessidade de retornar às bases de dados da CAPES, Scielo e Google Acadêmico a fim de buscar mais referenciais teóricos que pudessem explicar o fenômeno estudado: a perspectiva dos estudantes sobre os tempos, os espaços, as atividades, as oficinas e os materiais na escola de tempo integral.

Para responder as perguntas levantadas nesta pesquisa, considerou-se também de grande valia, o estudo dos documentos oficiais que balizam o trabalho com a educação em tempo integral, na ótica da educação integral, pois esses permitiram desvelar outros aspectos do fenômeno pesquisado, contextualizando-o, segundo Lüdke e André (1986).

Assim, foram realizadas reflexões fundamentadas no Caderno Pedagógico da Educação Integral – Curitiba, bem como nos documentos oficiais do PME, destacando-se: Passo a Passo, Rede de Saberes, Gestão Intersetorial no Território, Texto Referência para o Debate Nacional e o PPP de cada escola nas quais aconteceram as rodas de conversa.

4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DUSCUSSÃO DOS DADOS

4.1 APROXIMANDO OS RELATOS DOS ESTUDANTES AOS DISCURSOS DOS PPPs

Quando o pesquisador vai a campo e se aproxima do fenômeno estudado no ambiente em que ocorre, como acontece na pesquisa qualitativa, há uma base teórica que o referencia, essa base que fundamenta a pesquisa de campo é de grande importância para a realização das categorizações e análises dos dados levantados.

De acordo com Sampieri, Collado e Lucio (2013), após a coleta de dados o pesquisador precisa prepará-los para realizar análise e interpretação. Quando trata-se de pesquisa qualitativa, muitas vezes as etapas se inter-relacionam e outros fenômenos podem ser observados em meio as primeiras transcrições e categorizações. Dessa forma, novos delineamentos podem ocorrer.

Quanto a análise dos dados empíricos, segundo Duarte (2004), pode-se ter a tendência de extrair elementos que venham apenas confirmar as hipóteses do pesquisador. Nesse sentido, é necessário que o investigador assuma a sua subjetividade como parte do processo de investigação e tenha, sobretudo, uma postura técnica e rigorosa, trabalhando com os dados de forma sistemática, evitando essa tendência.

Dessa forma, à medida que as filmagens das rodas de conversa foram acontecendo, o pesquisador as assistiu, realizando transcrições de pontos essenciais que contribuíram com a pesquisa, separando-as por possíveis categorias de análise, que no decorrer do processo se confirmaram ou se modificaram.

Ressalta-se que o uso da estratégia da filmagem permitiu, baseando-se em Loisos (2015), registrar não apenas as falas dos estudantes, mas também seus comportamentos, suas interações, o ambiente em que estavam inseridos, possibilitando à pesquisadora, ao descrever e ao analisar os dados, um retomar constante sobre o contexto em que se deu a pesquisa.

A retomada ao referencial teórico foi realizada de forma também constante, servindo de base para as categorizações e análise dos dados coletados. Dessa forma, o planejamento inicial da pesquisa foi essencial, mas sempre houve abertura

para uma certa flexibilização, uma vez que os dados empíricos trouxeram novos dados e diferentes delineamentos.

Destaca-se que os dados levantados nas transcrições das rodas de conversa, foram discutidos embasando-se no referencial teórico e na reflexão fundamentada nos documentos oficiais.

Para balizar a tomada de decisões, bem como a análise e o tratamento dos dados empíricos obtidos nas rodas de conversa, foi utilizada a análise de conteúdo fundamentada em Bardin (2011), estabelecendo etapas processuais para a metodologia: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

Segundo Bardin (2011), na pré-análise acontece a organização propriamente dita, em que o pesquisador tem contato com a gama de documentos a serem analisados e realiza a leitura flutuante. Nesse primeiro momento pode-se deixar levar pelas impressões em função das hipóteses levantadas. Também na pré-análise acontece a escolha dos documentos que serão estudados e sistematização de algumas ideias iniciais.

Na etapa da exploração do material, de acordo com a autora, não é necessário analisá-lo na sua totalidade, podendo o pesquisador selecionar uma amostra, desde que essa seja parte representativa do universo inicial. Nessa etapa também, após exploração do material, acontece a codificação e categorização, diante da saturação da leitura e releituras da amostra.

Portanto, nesse momento, a pesquisadora realizou uma seleção do material da roda de conversa transcrito, eliminando da amostra, o que considerou não fazer parte do contexto do objeto de estudo: foi analisada a perspectiva dos estudantes sobre o tempo, os espaços, as oficinas, atividades, os materiais e a participação dos estudantes no contexto escolar, tendo em vista a aprendizagem.

Também nessa etapa a pesquisadora aprimorou as codificações do material das rodas de conversa, verificando nos PPPs da escola de origem se as perspectivas dos estudantes sobre aquele aspecto relatado estava de fato descrito pela escola no documento, buscando uma inter-relação entre o relato dos estudantes e o discurso da instituição.

Assim, para realizar a análise das rodas de conversa, a pesquisadora utilizou as mesmas categorias de análise nos PPPs das escolas onde ocorreram a estratégia para a busca dos dados empíricos, verificando como as Escolas: A, B, C, D e E traziam nos seus documentos a concepção e a organização dos tempos, dos espaços, das atividades, dos materiais e das oficinas e se em algum momento era citada a participação dos estudantes na escola.

A última etapa da análise, de acordo com Bardin (2011), é o tratamento dos resultados, que são examinados de maneira a serem significativos e válidos, traduzidos de forma que ponham em relevo as informações obtidas, sendo também possível realizar inferências e interpretações que podem gerar novas dimensões teóricas.

Nessa fase da pesquisa, os dados levantados foram discutidos embasando-se na revisão de literatura realizada e na reflexão pautada pelos documentos oficiais, inter-relacionando as categorias de análise levantadas nas rodas de conversa e nos PPPs.

Destaca-se que a retomada à revisão de literatura e ao referencial teórico aconteceu não apenas anteriormente à pesquisa empírica, mas também à medida que os dados foram sendo levantados e transcritos, como também após a análise, uma vez que após este levantamento observou-se que havia a necessidade de aprofundar e ampliar questões como: a aprendizagem e a participação dos estudantes nas escolas de tempo integral.

Dessa forma o planejamento do delineamento da pesquisa foi essencial na categorização e na interpretação dos dados, porém, sendo puramente qualitativa, exigiu da pesquisadora uma postura flexível e subjetiva, mas ao mesmo tempo, sistemática, que, conforme Campo (2004), permitiu idas e vindas à teoria e aos dados levantados, buscando o rigor em todas as etapas do trabalho, como indica André (2001).

A fim de subsidiar o trabalho de análise dos PPPs, foi utilizado o software de pesquisa qualitativa Atlas TI, que segundo Walter e Bach (2015), contribui para que o pesquisador obtenha maior transparência na análise dos dados, porém sem

automatizar esse processo, tendo apenas como função facilitar a codificação e a interpretação dos dados.

Esse software que é composto de ferramentas que contribuíram na organização, e no agrupamento dos assuntos registrados nos documentos das escolas, para realizar a análise sistemática dos dados levantados nos textos dos PPPs e nas transcrições dos vídeos.

Para a realização das transcrição realizada pela pesquisadora a partir dos vídeos não foi utilizado o software de pesquisa qualitativa e nem mesmo na leitura flutuante das descrições das rodas de conversa e dos PPPs, pois, ainda não havia profundidade na análise dos dados e nem mesmo a descrição dos dados. Já nas demais etapas subsequentes, em que ocorreu uma maior sistematização, o software facilitou a codificação, categorização, bem como uma melhor análise e interpretação dos resultados.

Dessa forma, anteriormente a análise propriamente dita, foi organizada a contextualização de cada uma das escolas, na qual se faz um breve relato da estrutura de cada uma das escolas investigadas, seu entorno, sua concepção de educação, de estudante e de formação humana, conforme constou em cada um dos PPPs analisados.

Ressalta-se que a utilização das letras do alfabeto se deu para preservar o anonimato das escolas e de seus estudantes, conforme acordado com o Comitê de Ética, sendo nomeadas assim como Escolas A, B, C, D e E, como também os estudantes sucessivamente, segundo o quadro 5 .

QUADRO 5 - RELAÇÃO DAS ESCOLAS E DOS ESTUDANTES PARTICIPANTES DAS RODAS DE CONVERSA

Escola	Nº de estudantes na roda de conversa	Identificação dos estudantes
A	07	1a, 2a, 3a, 4a, 5a, 6a, 7a
B	09	1b, 2b, 3b, 4b, 5b, 6b, 7b, 8b, 9b
C	08	1c, 2c, 3c, 4c, 5c, 6c, 7c, 8c
D	07	1d, 2d, 3d, 4d, 5d, 6d, 7d
E	09	1e, 2e, 3e, 4e, 5e, 6e, 7e, 8e, 9e

Fonte: A autora (2017), a partir da descrição das rodas de conversa.

Conforme se pode observar no quadro 5, quarenta (40) estudantes participaram da roda de conversa, os quais expressaram suas perspectivas sobre os

tempos, os espaços, as atividades, as oficinas, os materiais disponíveis ou indisponíveis na escola em que frequentavam, bem como a sua participação no ambiente escolar.

A pesquisadora buscou, na perspectiva dos estudantes, nas rodas de conversa, pontos em comum entre o que eles afirmavam sobre a organização e dos tempos, dos espaços, das atividades e dos materiais vivenciados na escola de tempo integral e o que se firmou enquanto compromisso da comunidade educativa em relação a esses mesmos elementos descritos no PPP.

Para realizar esse contraponto, entre o que as crianças percebiam em seu cotidiano escolar e o que estava proposto no documento, a pesquisadora comparou os relatos das vivências e experiências dos estudantes das escolas de tempo integral, garantido a elas o direito a livre expressão, sobre a vida escolar a partir de questões disparadoras para o diálogo e as afirmações sobre os tempos, os espaços, as oficinas, as atividades e os materiais, dispostos no PPP.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS INVESTIGADAS CONFORME OS PPPs

Com vistas à organização das análises sobre o objeto de estudo investigado: a perspectiva dos estudantes sobre a organização dos tempos, dos espaços, das oficinas, das atividades, dos materiais e da participação dos estudantes, decidiu-se descrever a partir do PPP de cada uma das escolas onde ocorreu a pesquisa, a concepção e a forma com que o documento descreve esses elementos do trabalho escolar, a fim de posteriormente refletir sobre os dados obtidos a partir das transcrições dos vídeos e realizar a análise dos dados obtidos.

4.2.1 Contextualização da Escola A

A Escola A é um CEI construído na década de oitenta com projeto arquitetônico específico para o funcionamento de uma escola de tempo integral, tendo a estrutura de uma ETI.

Dessa forma, como todas as demais ETIs estruturadas nessa época, segundo as Diretrizes Curriculares Municipais (2006), tinham uma sala para o setor administrativo-pedagógico, uma cozinha industrial e um refeitório, banheiros para estudantes e professores, chuveiros, uma cancha poliesportiva e salas específicas para as oficinas de Literatura, Matemática, História, Geografia, Arte, um

almoxarifado para Educação Física, um Laboratório Fotográfico, um Laboratório de Ciências e uma biblioteca.

A Escola A é uma das oito escolas construídas nesse formato e uma das quatro construídas na região sul, seguindo a proposta de trabalho denominada de Educação Integrada em Período Integral.¹³

Em 1989, a proposta pedagógica foi modificada e, conforme o PPP da Escola A, as oficinas foram substituídas pelos encaminhamentos relacionados ao reforço escolar e atividades orientadas em relação aos conteúdos trabalhados no período do turno.

A escola afirma em seu PPP, que em meados de 1991 a SME procura superar a dicotomia existente entre turno e contraturno, resgatando a proposta com as oficinas onde eram distribuídas entre os Componentes Curriculares, pois o objetivo dessa metodologia de trabalho era aprofundar e ampliar os conteúdos propostos no currículo escolar.

No final da década de 1990, com base em amplas discussões com o colegiado, a Escola A, envia uma proposta a SME, que de acordo com o PPP, sugeria a diminuição da carga horária trabalhada com os estudantes de nove para sete horas. A justificativa era de que a comunidade escolar solicitava essa nova forma de organizar o trabalho, com as oficinas não sendo mais obrigatórias, com exceção do tempo destinado à recuperação dos estudos, pois é obrigatório por lei, destacando-se que a família tinha a opção de manter o estudante matriculado nove horas por dia.

A partir de 2016, tendo em vista as novas demandas da comunidade percebidas na reelaboração do PPP da instituição, a escola passou a ofertar à todos os estudantes educação em tempo integral, mas, se a família justificar a necessidade de meio período para o estudante, é atendida a solicitação.

A renda das famílias atendidas pela escola Escola A, de acordo com o documento, varia de um a dez salários mínimos, sendo que 14% ganham até um salário mínimo, 46% de um a dois salários mínimos e 34% de três a quatro salários mínimos, não estando descrito no PPP, se os 6% restantes são os que ganham até

¹³ Essa proposta, de acordo com as Diretrizes Curriculares Municipais (2006), tinha como finalidade a ampliação do tempo em oito escolas municipais, que funcionavam como projeto piloto, contendo espaços adequados para organização de oficinas (CURITIBA, 2006).

dez salários mínimos. Também não houve descrição do número de famílias que recebem bolsa família ou outro auxílio complementar à renda para aquelas que ganham menos de um salário ou estão desempregadas.

Quanto ao acesso ao lazer realizado nos finais de semana entre pais e os estudantes, afirmaram que 21% ficam assistindo tv nos finais de semana, 10% permitem que seus filhos fiquem navegando na internet e 8% em jogos eletrônicos, dificilmente saindo de casa com seus filhos. Já aqueles que vão a outros lugares afirmaram que 18% visitam parentes, 18% vão a alguma igreja nas proximidades da residência, 16% realizam passeios em parques ou praças e 8% viajam para lugares próximos, 1% não respondeu a questão.

Destaca-se que 39% das famílias da Escola A afirmaram na pesquisa realizada para a construção do PPP, que são necessários um maior número de espaços culturais na redondeza e 34% solicitam mais áreas de lazer, as demais detiveram-se a questões de infraestrutura no entorno da escola, como calçamento e saneamento básico

A escola propôs em seu questionário às famílias uma pergunta sobre a escolaridade dos pais e das mães dos estudantes. Desse universo, 56% cursaram educação básica e 15% ensino superior. Ressalta-se que não é possível analisar no gráfico em anexo ao PPP, qual é a porcentagem relativa aos pais que não tem escolaridade alguma e aqueles que não tem a educação básica completa.

O PPP justifica que pela formação dos pais, esses compreendem o papel da escola na vida dos estudantes, pois na resposta de uma questão referente à função social da instituição as famílias destacaram que o objetivo maior da escola é garantir a aprendizagem dos estudantes, como também que ela é um instrumento que permite a construção de um futuro melhor para seus filhos, como também é uma ferramenta essencial na socialização e no acesso à cultura dos estudantes.

A escola reafirma em vários momentos do seu PPP que é a sua função, garantir aos estudantes a oferta de tempos, espaços e atividades, com múltiplas possibilidades de acesso e de estratégias para que as crianças se desenvolvam em todas as suas potencialidades.

4.2.2 Tempos da Escola A

De acordo com o documento da instituição, o tempo em que os estudantes estão na escola de tempo integral necessita ser prazeroso, devendo ser organizado de modo a ofertar diferentes aprendizagens. Nesse sentido, a Escola A afirma a importância também de espaços e atividades que permitam aulas atrativas e motivadoras.

A Escola A, de acordo com o mesmo documento, afirma que organiza as atividades referentes ao turno no período da manhã e as relacionadas ao contraturno, no período da tarde.

O contraturno escolar é organizado por meio de reagrupamento dos estudantes, não se mantendo os mesmos alunos do período do turno, pois o contraturno é organizado com base em avaliações periódicas, principalmente em relação à Língua Portuguesa e à Matemática.

Para realizar a integração dos tempos da escola, que são organizados em turno e contraturno, a Escola A garante em seu calendário quatro reuniões para a organização do trabalho pedagógico, os Conselhos de Classe, Permanências Concentradas e um quadro compartilhado de planejamentos.

Semanalmente os professores têm permanência de 20% do tempo trabalhado para estudos e planejamento de forma concentrada e mais 13% distribuído ao longo da semana. A escola afirma em seu PPP que esse tempo para o professor é o momento dele também revisar sua própria prática educativa, pois não basta avaliar os estudantes, é preciso avaliar seu próprio trabalho, para redimensionar encaminhamentos metodológicos tendo em vista a aprendizagem dos estudantes.

A Escola A tem 68% dos estudantes matriculadas em período integral, os demais, segundo o PPP, por meio de uma justificativa da família na secretaria da escola, permanecem apenas no período do turno.

Dessa forma, os estudantes que frequentam o período integral têm acesso a oitocentas horas anuais no período do turno, duzentas horas anuais para o almoço e mais oitocentas horas anuais para as atividades referentes ao contraturno. Para os estudantes que frequentam apenas o turno, realizam oitocentas horas anuais para as atividades relacionadas aos conteúdos do turno.

Quanto ao horário do almoço, organizado pela equipe gestora e acompanhado pelos auxiliares de serviços escolares, são proporcionados, após a refeição, momentos de livre escolha aos estudantes, que podem optar, sob a supervisão dos auxiliares de serviços escolares, entre o descanso ou a participação em diferentes oficinas: jogos, xadrez, brincadeiras cantadas, canto da dança, entre outras. Segundo o documento, esse também é um tempo pedagógico, pois há planejamento e propostas que visam o desenvolvimento dos estudantes.

Nesse sentido, o planejamento é ressaltado como essencial na organização dos diferentes tempos da escola, tanto no tempo do turno como no tempo do contraturno.

Outro ponto importante que o PPP da Escola destaca é o tempo que os estudantes necessitam para aprender os conceitos trabalhados pelo professor, demandando um planejamento coletivo que considere as características de todo o grupo de estudantes, adequando os espaços e as atividades de acordo com às características biológicas e culturais de todos, mas também de cada um.

4.2.3 Espaços da Escola A

Segundo o croqui disposto no anexo do PPP, a escola tem dois pavimentos: inferior e superior. No pavimento inferior há seis salas, onde as atividades relacionadas ao turno são realizadas no período da manhã e no período da tarde são organizadas as atividades das Práticas Educativas, ou seja, as oficinas do contraturno. Já no pavimento superior há oito salas que têm seus arranjos dispostos dessa mesma forma.

A Escola A justifica em seu documento que devido a essa estruturação não há possibilidade de todas as salas funcionarem permanentemente como salas ambiente, e para que as oficinas aconteçam no contraturno que ocorrem no período da tarde, há materiais disponíveis nas salas. Ou seja, nas salas em que há turno e contraturno, há armários com os materiais guardados, para que no momento da Prática Educativa possam ser organizadas as oficinas.

No pavimento inferior há ainda uma sala de multimeios, um laboratório de informática, uma sala ambiente permanente não constando descrição no PPP de sua função, uma biblioteca, um laboratório de Ciências para o trabalho do turno,

onde no contraturno é organizado um dos grupos de trabalho. Também nesse pavimento estão localizadas a sala da direção, a secretaria e a coordenação pedagógica, um refeitório, um pátio interno, um almoxarifado, um banheiro para os professores e três para os estudantes. A quadra coberta é anexa aos pavimentos superior e inferior.

No pavimento superior também há uma sala de Arte, que no período do contraturno funciona como oficina para as Práticas Artísticas e uma outra sala ambiente organizada de forma permanente para o Componente Curricular de Arte. Também há um almoxarifado e dois banheiros para os estudantes.

No entorno da escola, há alguns estabelecimentos comerciais e duas unidades de saúde. Quanto à mobilidade pela cidade, existem duas linhas de ônibus que fazem conexão em diferentes terminais. Também é importante destacar, que não há bosques ou parques na proximidades da escola, existindo um córrego, que, segundo o PPP, é bastante poluído.

Ressalta-se que a escola também registra em seu PPP, a preocupação das famílias em relação ao aumento da violência na região, sendo crescente nos últimos anos o número de assaltos, roubos, tráfico de drogas e assassinatos. As famílias também demonstram-se apreensivas em relação à segurança de seus filhos no trânsito, pois há pouca sinalização nas ruas asfaltadas e com uma circulação considerável de automóveis nas vias. Conforme o PPP, esse é o motivo das crianças em sua maioria brincarem apenas no quintal de suas casas.

Em relação a onde os estudantes residem, o PPP aponta que 63% moram no mesmo bairro da escola, 27% num outro bairro bem próximo à instituição e 3% em uma vila do Bairro Tatuquara distante da escola. O PPP afirma que essas famílias que residem distante da instituição matriculam seus filhos na Escola A, mesmo havendo escolas mais próximas as suas casas, por acreditarem no projeto pedagógico da instituição.

A escola também destaca no documento, que todas as atividades propostas nos diferentes tempos e espaços expressam o compromisso pedagógico que seus profissionais têm em relação ao processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, existe uma busca contínua do professor em criar possibilidades para que os

estudantes convivam de uma melhor forma em sociedade, como também sejam criativos e reflexivos.

4.2.4 Oficinas, atividades e materiais da Escola A

Objetivando uma escola onde o ambiente educativo seja de ensino e por meio desse ensino ocorram de fato aprendizagens, o PPP da escola propõe que as ações da instituição sejam planejadas. Dessa forma, enfatiza o valor do planejamento no trabalho pedagógico, investindo em atividades que incentivem o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes.

A Escola A propõe em seus pressupostos pedagógicos que o trabalho com a construção do conhecimento não seja isolado, dividido em disciplinas, como se elas não convergissem entre si. A escola explicita, nesse sentido, que o currículo não deve ser fechado, mas que haja diálogo permanente entre os conteúdos.

Conforme o PPP, a escola tem a função de transmitir conhecimentos historicamente acumulados pela sociedade, como também cabe a instituição escolar desenvolver a inteligência dos estudantes, trabalhando com informações, classificando-as e analisando-as, portanto, configura-se num trabalho pedagógico crítico e reflexivo sobre os conteúdos.

Esse trabalho pedagógico crítico e reflexivo sobre os conteúdos demanda um trabalho sistemático por parte do professor, não ignorando os saberes dos estudantes, mas propondo encaminhamentos metodológicos que lhes permitam ultrapassar o que já conhecem. Para isso, todas as atividades necessitam de planejamento e intervenção do professor.

A escola também enfatiza em seu documento a necessidade de atividades culturais para além das realizadas no interior da escola: visitas a museus, apreciação de espetáculos teatrais, de exposições de arte e de música, entre outros.

A instituição afirma que dispõe dos materiais e equipamentos para ambos os turnos, pois, segundo ela, objetivando uma educação integral numa escola que oferta educação em tempo integral, o acesso dos estudantes a aulas criativas e motivadoras necessita acontecer nos dois turnos.

A participação dos estudantes nas diferentes oficinas ofertadas pela escola é garantida por meio de projetos específicos para cada uma delas e pela rotatividade

dos grupos de estudantes, porém, conforme o documento da escola, todos os estudantes participam durante o ano de todas as oficinas organizadas pela Escola A.

A escola ressalta que desenvolve um trabalho integrado com outros setores da PME, como a Fundação de Ação Social (FAS) e a Fundação Cultural e mantém parcerias com universidades, com a Gazeta do Povo e com um quartel general.

O PPP não explicita quais trabalhos em parceria a escola vem desenvolvendo com esses setores, porém com a Gazeta do Povo¹⁴, a instituição, como outras da RME, vem desenvolvendo um trabalho de leitura e escrita utilizando-se do jornal, denominado projeto Ler e Pensar.

O Projeto Ler e Pensar, segundo o site da Gazeta do Povo, é um projeto que trabalha com leitura e informação, possibilitando aos professores formação continuada em relação à concepção do material enviado às escolas para se utilizar com os estudantes e a metodologia de trabalho com o jornal. Inicialmente o jornal enviado às escolas que participavam do projeto era impresso, porém, atualmente acontece na modalidade digital.

A Escola A organiza alguns projetos internos, que são ofertados nas práticas do contraturno da escola: atletismo, ginástica, xadrez e coral, que são acompanhados pela SME por meio do sistema Moodle.

Quanto às Práticas Educativas e a oferta de oficinas no contraturno, são organizadas da seguinte forma, de acordo com o seu PPP:

- Acompanhamento Pedagógico: Oficina de textos com reestruturação, pesquisa, produção de livros, atividades de leitura, de desenvolvimento do raciocínio lógico e jogos.
- Prática de Ciência e Tecnologia da Informação e Comunicação: atividades no laboratório de informática, oficina de mídias (Rádio e Jornal), Uso do vídeo e DVDs, entre outras.
- Práticas Artísticas: flauta, coral, teatro, dança, são oficinas que são disponibilizadas aos estudantes uma vez por semana, de acordo com o horário estabelecido.

¹⁴ A Gazeta do Povo é um dos principais jornais paranaenses cediado em Curitiba, que traz notícias sobre esportes, lazer, política, cultura, saúde, comportamento e classificados, dentre outros assuntos.

- Práticas de Educação Ambiental: atividades relacionadas à horta, aos jardins da escola, terrários e aquários, entre outras propostas, de acordo com o projeto de trabalho.
- Práticas de Movimento e de Iniciação Esportiva: xadrez, ginástica circense, vôlei, futebol, atletismo, dentre outras atividades. De acordo com o documento, essa prática é ofertada duas vezes na semana.

A escola afirma em seu PPP ter um projeto claro de formação no qual os conteúdos objetivam mediar o desenvolvimento dos estudantes, sendo que para isso os profissionais da instituição necessitam ter uma visão interdisciplinar, não apenas olhando áreas do conhecimento ou disciplinas, mas com um olhar abrangente sobre como acontece a aprendizagem, que não acontece de forma fragmentada, mas nas relações.

Nesse sentido, a escola defende em seu documento a importância da interação professor-estudante nas relações constantes de construção do conhecimento, em que o estudante não apenas receba as informações disponíveis na sociedade, mas que essa escola, segundo o PPP, seja viva e proponha discussões e reflexões sobre os assuntos efervescentes no mundo, como por exemplo: a violência, as novas tecnologias, a sexualidade, o mundo do trabalho, entre outros.

Por meio dessa metodologia de trabalho, o professor, enquanto articulador do processo ensino-aprendizagem, é responsável por transformar os estudantes em cidadãos críticos e reflexivos, chamando-os à participação no processo de construção de conhecimento.

4.2.5 Participação na Escola A

A Escola A, ao expor em seu PPP sobre o que é uma Boa Escola, afirma que para que essa possa se consolidar, deve primar para que o direito à educação se efetive. Uma Boa Escola, conforme o PPP da instituição escolar, é aquela em que todos se envolvem no processo educativo. Que a equipe gestora, os professores, pais, famílias e estudantes participem não apenas na execução de políticas públicas, mas também em sua formulação.

Dessa forma, a democracia é apontada nos registros do PPP como princípio e método de trabalho na escola, a fim de concretizar ações no interior da escola que não sejam apenas planejadas ou executadas pelos professores, mas que o envolvimento seja de todos os segmentos escolares e em todos os momentos das ações educativas. Portanto, o trabalho coletivo é uma premissa para que todos sintam-se pertencentes à escola.

No levantamento de dados realizado com as famílias para a construção do PPP da Escola A, foi questionado em relação à participação delas nas reuniões da escola, sendo que 49% responderam que comparecem em todas as convocações realizadas pela instituição, 20% reagendam datas e horários para que possam se inteirar dos assuntos pertinentes à vida escolar de seus filhos e 25% comparecem naquelas que são possíveis, sem remarcar as datas naquelas que não podem estar presentes. Não é possível verificar a que se referem os 6% restantes registrados no gráfico apresentado no documento da escola.

Também no mesmo questionário às famílias foi indagado sobre quais os principais assuntos dos quais procuram se inteirar, sendo possível constatar nos gráficos dispostos no PPP que 32% procuram conversar com os professores regentes para se inteirar do processo de aprendizagem dos seus filhos, 9% buscam saber do funcionamento e dos resultados das avaliações externas e 4% buscam saber da formação dos professores. É importante destacar que os gráficos não permitem leitura e análise dos 55% restantes.

A escola afirma que prima pelo modelo gestão participativa, garantindo o envolvimento de todos os funcionários nos processos decisórios de uma organização, centrando as ações em ideias e não em pessoas.

4.2.6 Aprendizagem na Escola A

A Escola A enfatiza no seu documento a importância da mediação no processo ensino-aprendizagem, trazendo no capítulo que discorre sobre os fundamentos psicológicos da aprendizagem, a importância da interação dos estudantes com o mundo social e também busca ampliar o universo dos estudantes, organizando atividades em que aquele que é mais experiente (o professor ou outro estudante que domine um determinado conhecimento) possa contribuir para o avanço daquele que não consolidou determinadas aprendizagens.

O professor, também segundo o PPP, é o responsável pela transposição didática, planejando encaminhamentos metodológicos com a finalidade de intervir no processo de aprendizagem dos estudantes, reconhecendo o que a criança já traz de experiências do seu cotidiano e no convívio com outros grupos sociais, para que o estudante possa construir conhecimentos de forma mais sistemática. Afirmar-se, dessa forma, que a escola é a responsável por sistematizar o conhecimento socialmente construído pela humanidade.

De acordo com o PPP, a psicologia contribui para que os processos em que ocorrem a formação humana sejam explicitados e assim as diferentes dimensões do estudante – como a histórica, a cultural e a biológica – possam ser consideradas no processo ensino-aprendizagem.

Ao reconhecer que o estudante tem diferentes dimensões a serem desenvolvidas, o conhecimento não será organizado de forma fechada em função de uma lista de conteúdos a serem ensinados em determinado período de tempo, sem questionamentos, cabendo aos professores realizar essas reflexões, revendo constantemente sua prática pedagógica, tendo em vista o avanço da aprendizagem dos estudantes.

Citando teóricos como Vygotsky e Piaget, a escola em seu documento afirma que a mediação realizada pelo professor precisa considerar em sua metodologia o pensar, o sentir e o fazer de forma reflexiva, onde os conteúdos surgem a partir de problematizações sobre situações do cotidiano, não ignorando a história, a política, a arte e a ciência, dando significado ao processo de aprendizagem.

Nesse sentido, o espaço escolar, segundo o PPP, necessita garantir que professores e estudantes uma relação de parceria no processo de construção do conhecimento, em que a classificação, a análise e a contextualização dos conteúdos leve ao desenvolvimento da inteligência dos estudantes.

Destaca-se que o professor é considerado, no PPP, um profissional reflexivo, mas que muitas vezes não se utiliza dessa capacidade para transformar a sua prática pedagógica, necessitando de tempos e espaços para a formação continuada.

4.2.7 Contextualização da Escola B

A escola que aqui será denominada de Escola B, foi inaugurada na década de oitenta, porém nessa época ainda não ofertava educação em tempo integral. Foi na década noventa, com a construção de um outro prédio dentro do mesmo terreno da escola, denominado pela RME de complexo II, que a instituição passa a ofertar o tempo ampliado.

O prédio escolar construído na década de oitenta passou a ser denominado complexo I, onde eram ofertadas as atividades referentes ao turno escolar e no complexo II, as atividades relacionadas ao contraturno. O complexo II, construído com três andares denominados de pisos, seguia a proposta da RME para os CEIs: no primeiro piso eram ofertadas atividades referentes à Cultura Corporal, no segundo piso aquelas direcionadas à Cultura Artística e no terceiro piso aquelas relacionadas a Cultura das Mídias e uma Biblioteca.

A escola B, segundo o PPP, situa-se à beira de um rio, e muitos dos estudantes que frequentam a escola moram em casas que foram instaladas também às margens desse rio. Boa parte dessas casas e barracos não têm a mínima estrutura para uma habitação digna ou condições de saneamento básico.

Próximo à escola há dois postos de saúde, pequenos estabelecimentos comerciais e um ponto de ônibus, onde há uma linha que vai até um terminal em que é possível fazer ligações entre outras linhas, possibilitando a circulação pela cidade.

De acordo com o documento, os estudantes são oriundos de famílias que sobrevivem de rendas pertinentes a subempregos, sendo que grande parte delas trabalha com o recolhimento e a venda de materiais recicláveis. Essas famílias têm pouco acesso a bens culturais, tendo baixos níveis de escolarização. Dessa forma, além dos seus filhos virem à escola para que essa cumpra com a sua função no processo ensino-aprendizagem, também necessitam receber da instituição: alimentação, material escolar, roupas, calçados, encaminhamentos médicos, odontológicos, fonoaudiológicos e psicopedagógicos.

Segundo o questionário respondido pelas famílias à escola em 2015, para reelaboração do PPP da instituição, 19% sobrevivem com menos de um salário mínimo, 28% recebem de um a dois salários mínimos e 53% de dois a três salários mínimos. Também é importante destacar que 43% das famílias que responderam o

questionário recebem bolsas do governo para completarem a renda ou mesmo como a única forma de sustento.

As famílias justificam o pouco acesso aos bens culturais da cidade, como cinemas, teatros e museus ao baixo poder aquisitivo. Dos que responderam o questionário, 39% disseram ir a parques como forma de lazer, 35% em shoppings, 17% em cinemas, 6% em museus e 3% em teatros.

Também no documento oficial da escola afirma-se que há uma alta rotatividade de estudantes, devido ao grande número de famílias que têm imóveis alugados, como também realocadas para outros lugares da cidade por estarem em áreas de invasão, gerando muitas transferências de estudantes para outras escolas do município ou o retorno para suas cidades de origem.

Diante desse contexto e do diagnóstico realizado para a elaboração do documento, a escola se propõe a realizar um plano de ação considerando quem é a comunidade que frequenta a instituição e suas necessidades reais e objetivos, afirmando que a partir dessas necessidades e desses objetivos readequará tempos e espaços escolares.

4.2.8 Tempos da escola B

A Escola B oferta educação em tempo integral para todos os estudantes que a frequentam, da Educação Infantil ao 5.º ano, sendo nove horas de funcionamento diário, das 08h às 17h, com uma hora para o intervalo de almoço. São oitocentas horas anuais para os componentes curriculares obrigatórios, oitocentas para o trabalho com as Práticas Educativas e duzentas horas anuais para o almoço.

Para organizar o tempo do ensino, a escola proporciona em um período os conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Ciências, Educação Física, Arte e Ensino Religioso e no outro período, no contraturno, o trabalho com as Práticas Educativas. Há tanto estudantes que frequentam o turno pela manhã e o contraturno a tarde, como há estudantes que estão no contraturno pela manhã e frequentam o turno a tarde.

No calendário escolar estão previstas quatro reuniões de organização do trabalho pedagógico para que a escola discuta questões referentes à proposta da educação em tempo integral e realize troca de experiências entre os professores dos complexos I e II.

Para a garantia da aprendizagem, o PPP afirma a importância da formação continuada do professor, que acontece em diferentes momentos, ou seja, há organização de tempos diferenciados, em que os profissionais têm a oportunidade de se atualizar e aprofundarem seus conhecimentos sobre o processo ensino-aprendizagem. Esses tempos são a SEP organizada pela SME, e também a garantia em participação em cursos nos dias de permanência do professor e estudos organizados pela própria escola.

Em relação aos tempos dos estudantes, o mesmo documento declara que é necessário perceber seus tempos de vida, a fim de que os espaços para a aprendizagem, se necessário, sejam reestruturados.

4.2.9 Espaços da Escola B

A escola afirma em seu PPP que é importante rever a organização dos espaços de aprendizagem de acordo com as expectativas da comunidade escolar, sendo esses um dos elementos fundamentais para a garantia do direito à educação dos estudantes.

Para organizar os ambientes de aprendizagem, os profissionais da escola se empenham em organizar os espaços, de modo que proporcionem aos estudantes possibilidades de aprendizagens efetivas, em que não se faça apenas o uso do quadro de giz, mas de diferentes recursos.

Para o trabalho com as oficinas das Práticas Educativas, a proposta da escola é a organização de salas ambiente, nas quais com materiais didático-pedagógicos específicos – adquiridos por meio do PME desde 2014 – os professores têm condições, afirma o PPP, de organizar atividades que proporcionem aos estudantes relações entre o conhecimento sistematizado na escola e a sua vida.

Segundo o mesmo documento, ao se planejar um ambiente é necessário não apenas dividir o espaço de acordo com o objetivo a ser atingido, mas também é preciso refletir como serão os arranjos dos móveis e dos demais objetos, pois transmitem uma concepção àqueles que usufruem dessa organização.

Atualmente no complexo I existem oito salas de aula, a biblioteca, uma sala de computadores, uma sala para a direção, uma sala para uso do setor pedagógico, uma sala dos professores, uma cozinha e um refeitório, além de dois banheiros para

os estudantes e dois banheiros para os profissionais da escola. No complexo I, ainda permanece a organização das atividades direcionadas ao trabalho do turno.

E no complexo II são organizados o trabalho das oficinas relacionadas às Práticas Educativas, sendo o espaço dividido em salas, com exceção do primeiro piso, em que o ambiente permanece amplo para o desenvolvimento de atividades relacionadas à Prática do Movimento e Iniciação Desportiva.

Para o desenvolvimento de atividades referentes às Práticas do Movimento e Iniciação Esportiva, mantém-se o primeiro piso livre de divisórias e um almoxarifado específico para materiais dessa prática. No segundo piso há uma divisão em quatro salas ambientes, onde são organizadas as oficinas para a Prática de Educação Ambiental, para a Prática de Acompanhamento Pedagógico, para as Práticas Artísticas e para as Práticas de Ciência e Tecnologias. No terceiro piso também há quatro salas organizadas para o trabalho com a Prática de Educação Ambiental, outra para a Prática Artística Arte Visual, e outra para Prática Artística Música, além mde outra para a Prática de Ciência e Tecnologias.

Em todos os pisos há um almoxarifado onde constam materiais de uso comum e materiais de consumo, como também dois banheiros que são utilizados pelos professores e estudantes.

Destaca-se que a biblioteca, que anteriormente (na antiga proposta) era organizada no complexo II, está atualmente no complexo I, e, segundo o PPP, tem pouco espaço para um atendimento de qualidade aos estudantes, impedindo trabalhos com as turmas, de contação de histórias e rodas de leitura, detendo-se em propostas de empréstimo e devolução.

O pátio da Escola B tem uma ampla área livre, porém com pouca área verde em que as crianças, no tempo do recreio e após o almoço, podem circular e brincar sob a supervisão dos auxiliares dos serviços escolares, anteriormente denominados de inspetores.

A escola dispõe de duas quadras, sendo uma coberta e outra aberta. A quadra aberta, de acordo com o mesmo documento, têm condições precárias de uso, devido à falta de manutenção e à erosão acarretada pela ação do tempo.

A instituição propõe no plano de ação do PPP uma meta específica para o problema da falta de manutenção da escola, objetivando viabilizar reformas e

melhorias no espaço da unidade e, para isso, propõe reuniões com o Conselho de Escola e com a APPF a fim de viabilizar e reivindicar junto à PMC aquilo que é de sua competência. Ou seja, prover recursos e condições para que o espaço escolar esteja adequado para que o processo ensino-aprendizagem se efetive.

A Escola B se propõe, dessa forma, a planejar e colocar em ação tempos e espaços de aprendizagem, propondo no PPP que as atividades propostas nas diferentes oficinas promovam desafios aos estudantes, para que não se limitem ao que já sabem, mas que por meio de atividades significativas avancem no seu desenvolvimento.

4.2.10 Oficinas, atividades e materiais na Escola B

A escola em seu PPP afirma que ao ampliar o tempo em que as crianças frequentam a instituição, é necessário qualificá-lo por meio do acesso a espaços organizados, onde os professores propõem atividades pedagógicas que levem à aprendizagem.

Considerando que os estudantes permanecem nove horas na escola e que almoçam também no espaço escolar, a escola ressalta em seu documento que o almoço também é uma atividade pedagógica, havendo incentivo a uma alimentação saudável e conscientização a fim de evitar o desperdício.

Após o almoço saem para o intervalo, quando há acompanhamento das auxiliares de serviços escolares. Conforme o PPP, nesse momento os estudantes podem escolher as atividades que desejam realizar, entre jogos, brincadeiras e o descanso. Dessa forma, além das Práticas Educativas organizadas em forma de oficinas, a escola também considera em seu documento as atividades de rotina como atividades pedagógicas.

De acordo com o mesmo documento, a escola declara que proporciona atividades relacionadas às oficinas de acordo com cada Prática Educativa, além de ofertar aos estudantes oportunidades de participação em projetos e programas que são desenvolvidos em parceria com a SME, como também com outras instituições:

- PROERD: Programa Educacional de Resistência às Drogas, desenvolvido em conjunto com a Polícia Militar do Paraná.

- Projeto Ler e Pensar: objetivando o incentivo a leitura e a cidadania, utiliza o jornal como ferramenta pedagógica, parceria entre a Gazeta do Povo e a SME.
- Conhecer para Prevenir: os estudantes recebem noções de conceitos e capacitações práticas a respeito de conceitos de defesa civil. É uma proposta de trabalho desenvolvida por meio do suporte técnico oferecido pela equipe de Proteção e Defesa Civil Municipal e o acompanhamento do Núcleo Regional da Educação e da Defesa Social.

Como uma das metas financeiras dispostas no PPP, a escola estabelece a necessidade de priorizar verbas para que adquiram materiais adequados ao trabalho pedagógico, que ao serem utilizados contribuam para o desenvolvimento dos estudantes no processo de aprendizagem.

Outra meta colocada pela escola é a promoção de atividades em conjunto com as famílias, que desenvolvam nos estudantes hábitos e atitudes e a melhoria da disciplina escolar. Para isso, indica a elaboração gincanas, jogos e brincadeiras que promovam melhorias no ambiente escolar.

Também é uma proposta à comunidade escolar, conforme o PPP, de que os profissionais da instituição, os estudantes e as famílias tenham vez e voz na organização da escola, afirmando que, para que isso seja possível, é necessário criar mecanismos para que seja realizado um permanente diálogo a ser considerado nas decisões da escola.

4.2.11 Participação na Escola B

A democracia é declarada como um dos princípios fundamentais a serem vivenciados no interior da escola para que cada um dos envolvidos no processo educativo, sinta-se pertencente e participe do processo educativo.

Dessa forma, conforme o PPP, cabe a equipe gestora da escola promover um ambiente propício à democracia, onde os profissionais, as crianças e suas famílias reconheçam sobretudo qual é a proposta pedagógica da escola, discutam sobre ela e a coloquem em ação.

Para colocar em ação o princípio da democracia, são traçadas algumas metas e estratégias, registradas no PPP, dentre elas destacam-se:

- A defesa de uma escola pública, gratuita e de qualidade: para isso são propostos estudos do PPP com a comunidade educativa, reuniões de integração entre os professores, as famílias e os estudantes, como também fazer cumprir as normas da escola.
- Buscar a participação de todos para construir um colegiado consciente: utilizando como estratégia a participação de representantes dos professores, das famílias e dos estudantes no Conselho de Escola e na APPF, e também a promoção de reuniões formativas com essas instâncias representativas e do Clube de Mães e da Associação dos Moradores, tendo como pauta melhorias na estrutura escolar e a organização do trabalho pedagógico.

Dessa forma, o documento da escola destaca a importância dos órgãos colegiados, contando com a participação de todos na tomada de decisões e na busca de soluções para os problemas do cotidiano escolar, a fim de que a qualidade do ensino seja efetivo e as mediações realizadas no interior da escola garantam a aprendizagem. Portanto, todas as ações realizadas pelos órgãos colegiados, necessitam promover o direito dos estudantes a se desenvolverem de forma integral.

4.2.12 Aprendizagem na Escola B

Objetivando que seus estudantes tenham uma formação na qual adquiram instrumentos para não apenas viver em sociedade, mas agir sobre ela, transformando-a, a Escola B propõe, em seu PPP, que as interações que acontecem no seu espaço produzam aprendizagens significativas.

Dessa forma, afirma que uma educação para a cidadania oferta uma visão crítica do conhecimento socialmente construído e não se detém na quantidade de conteúdos a serem ensinados, mas considera quem são os estudantes, os seus conhecimentos a respeito do mundo, a fim de avançar no processo ensino-aprendizagem.

Para realizar esses avanços, segundo o PPP, o professor necessita confrontar os pontos de vista dos estudantes diante do conhecimento científico,

cultural, artístico, histórico, etc., ampliando a visão de mundo que esses têm, proporcionando oportunidades para o pleno desenvolvimento das crianças.

As oportunidades que a escola organiza para que as aprendizagens aconteçam, precisam favorecer a potencialidade dos estudantes, sendo esses o centro do fazer pedagógico. Assim, aponta em seu documento que faz-se necessário que o professor considere os tempos de vida dos estudantes, quem de fato são, as suas formas de pensar e de aprender.

O professor é o mediador, afirma o PPP, pois é aquele que promoverá o desenvolvimento dos estudantes por meio da aprendizagem. E para que a sua função enquanto mediador se efetive, precisa estar atualizado por meio de formações continuadas que considerem quem é o estudante e suas necessidades.

4.2.13 Contextualização da Escola C

A Escola C situa-se na região sul e foi inaugurada em 1981 com dezesseis turmas. A oferta da educação em tempo integral iniciou em 2006, quando uma unidade do Projeto PIÁ¹⁵, situada ao lado da escola, é incorporada à instituição escolar e passa a funcionar como espaço de contraturno.

Quando a estrutura física do projeto foi incorporada à Escola C, com a extinção da SMC, de onde o Projeto PIÁ era pertencente, o espaço torna-se vinculado à instituição escolar e passa a ofertar educação em tempo integral para parte dos seus estudantes, pois não comporta o atendimento a todos.

Sendo uma UEI pertencente a uma escola da RME, passa a ser lotada na SME e seguir suas orientações em relação ao trabalho a ser desenvolvido com os estudantes no contraturno, com o foco nas oficinas relacionadas as diferentes Práticas Educativas.

¹⁵ Segundo as Diretrizes Curriculares Municipais de Curitiba (2006), o Projeto PIÁ era ofertado a crianças de sete a quatorze anos. Havia um total de vinte e nove unidades na cidade. Foi um projeto de contraturno que era integrado à SMC (Secretaria Municipal da Criança) e pretendia contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes com uma proposta pedagógica que tinha como fundamento o trabalho como princípio educativo e utilizava-se de uma metodologia em que a ludicidade se fazia presente. A proposta era organizada por meio de oficinas sem a obrigação de um trabalho sequencial com os conteúdos do currículo escolar (CURITIBA, 2006).

No entorno da Escola C há, segundo o PPP da Escola, atualizado em 2016, uma unidade de saúde, um Centro de Educação Infantil e uma escola de educação especial, sendo os equipamentos públicos unidos por portões laterais.

De acordo com o PPP da Escola C, em 2005 a maioria das famílias tinha uma renda média de dois a três salários mínimos e daqueles que responderam as questões para atualização do PPP da escola, 40% com trabalho informal (diaristas, trabalho na construção civil, coletores de material reciclável, etc.), 35% estavam desempregados e 25% com trabalho registrado em carteira.

Já na pesquisa realizada com as famílias para atualização do PPP em 2016, não foram efetuados cálculos percentuais, mas de forma geral afirma-se que a renda familiar situa-se principalmente no patamar de até dois salários mínimos para a família, aparecendo em segundo lugar os que recebem até um salário e por último os que recebem mais de três salários-mínimos. A escola tem 38,3% famílias que são beneficiários do Bolsa Família.

Segundo o mesmo documento, a taxa de analfabetismo na região é de 4% , sendo duas vezes mais do que o bairro todo em que a escola pertence. No entanto, em relação às famílias dos estudantes, conforme a pesquisa realizada para a reelaboração do PPP em 2016, a maioria têm o Ensino Médio completo, em segundo lugar aquelas que tem o Ensino Fundamental e em terceiro lugar, um número muito pequeno de famílias com o Ensino Superior. Não houve registro de famílias com membros não alfabetizados.

De acordo com o PPP, ao perguntarem às famílias sobre a tarefa de casa, todas declararam-se a favor de serem enviadas e afirmam ser possível contribuir na sua realização.

A escola atende atualmente quatrocentos e sessenta alunos (460), sendo que deste número, cento e sessenta crianças (160) estão matriculadas em tempo integral, ou seja, esses alunos em um período têm acesso aos encaminhamentos referentes aos conteúdos do turno e no outro período o acesso às oficinas do contraturno.

O PPP destaca que no decorrer de 2016 houve realocação de muitas famílias do entorno da escola, gerando muitas transferências de estudantes para outras escolas da cidade.

Conforme o PPP da Escola C, em 2016 grande parte das famílias dos estudantes mora em casa própria, residindo próximo à escola há mais de vinte anos, e uma parte das famílias mora em casas com condições precárias, à margem de um rio e de uma linha férrea.

O PPP expressa, além das concepções de educação que embasam todas as ações do cotidiano escolar, a organização e a efetivação do processo ensino-aprendizagem, que se sucedem no planejamento dos tempos, dos espaços e dos encaminhamentos metodológicos que ocorrem na escola.

4.2.14 Tempos da Escola C

Os estudantes da Escola C que estão matriculados na educação em tempo integral são organizados em quatro turmas, distribuídos por faixas etárias nas oficinas da UEI.

Para esses estudantes que frequentam a escola em tempo integral são ofertadas oitocentas horas para o turno, oitocentas horas para a oferta do contraturno, onde funciona, na UEI, as oficinas das Práticas Educativas e duzentas horas para o almoço nesse mesmo espaço.

Dessa forma, de acordo com o PPP da Escola C, os estudantes que frequentam o contraturno no período da manhã realizam as oficinas relacionadas às Práticas Educativas nesse momento do dia, com os conteúdos relativos aos componentes curriculares do turno no período da tarde; e os estudantes que frequentam o contraturno no período da tarde têm acesso às oficinas do contraturno no período da tarde. O almoço é realizado no espaço da UEI.

Segundo o PPP da instituição, para organizar o tempo escolar deve-se discutir e refletir coletivamente sobre quem é o estudante da escola, buscando compreender como ele constrói seu conhecimento de mundo, respeitando suas características individuais e seu desenvolvimento cognitivo e afetivo.

Assim, conforme o PPP, o planejamento do professor precisa considerar os tempos previstos em calendário, para que o estudante tenha acesso aos conteúdos a serem ensinados nas diferentes oficinas, como também considerar os tempos dos estudantes, suas vivências e experiências.

Com a finalidade de organizar o trabalho pedagógico, o professor tem a sua permanência, que corresponde a 33% do tempo semanal de vinte (20) horas, em que se pode planejar, estudar, organizar materiais e atividades para os estudantes.

Para integrar os turnos escolares, o PPP aponta como instrumentos as quatro reuniões de Organização do Trabalho Pedagógico previstas em calendário escolar, os Conselhos de Classe e os murais com planejamentos compartilhados entre o turno da manhã e o turno da tarde.

4.2.15 Espaços da Escola C

Os espaços da escola necessitam ser aconchegantes e agradáveis, possibilitando aos estudantes, e segundo o PPP de 2016, um ambiente propício às aprendizagens, pois é sua função social organizar o acesso dos estudantes ao conhecimento socialmente construído e levá-los a compreender e atuar no mundo em que vivem, de forma que os alunos não obtenham apenas informações sobre a sociedade, mas atuem e modifiquem o ambiente que os cerca.

Destaca-se que a construção onde está organizado o turno há dez salas de aula, uma sala para a direção, uma secretaria, um banheiro para funcionários e outro para estudantes (feminino e masculino), uma sala para direção, uma sala para o setor pedagógico, uma espaço pequeno para o almoxarifado e outra sala para planejamento e estudo dos professores. Em uma outra construção na lateral dessa construção em que funciona uma sala de aula, o Laboratório de Informática e uma sala para as auxiliares de serviços escolares. Há ainda uma construção denominada pela escola de anexo, na qual existe uma biblioteca, uma sala pequena onde funciona a Classe Especial e uma sala para os professores.

Já no prédio em que funciona a UEI, há quatro salas para o trabalho com as Práticas Educativas, dois banheiros para os estudantes (masculino e feminino), um almoxarifado, um espaço para o mochilário (um local organizado para que os estudantes guardem suas mochilas, uma cozinha para uso da empresa terceirizada pela alimentação dos estudantes) e uma sala para articuladora da Educação em Tempo Integral.

Há uma quadra poliesportiva coberta para as atividades relacionadas à Educação Física e à Prática de Movimento e Iniciação Desportiva, e também há uma

cancha de areia sem cobertura. No pátio da Escola C também existe um espaço arborizado, contendo mesas e bancos de concreto para que os estudantes possam descansar no recreio e no tempo livre após o almoço.

É importante destacar que o PPP afirma que todas as salas são apropriadas para o desenvolvimento das atividades, sendo ventiladas, iluminadas e com os materiais necessários ao trabalho pedagógico. No entanto, a escola ressalta no mesmo documento a necessidade de reformas no prédio escolar e que cabe à mantenedora, a RME, realizá-las.

Todas as salas de aula, segundo o documento, tem armários para os materiais dos estudantes e dos professores, televisão, quadro de giz, cortinas, espelhos, relógio, filtro de água e cadeira para o professor.

A biblioteca, segundo o PPP, tem um espaço próprio e adequado onde os estudantes podem realizar empréstimo, ouvir histórias contadas pelo professor e realizar leituras.

O atendimento aos estudantes é organizado semanalmente por meio de um horário estabelecido por turma e o atendimento à comunidade ocorre sempre que é solicitado. Nos intervalos do almoço e do recreio a biblioteca permanece aberta para que os estudantes e professores que desejem frequentá-la possam fazê-lo.

Quando, em 2005, foi realizada uma pesquisa com as famílias dos estudantes para a elaboração do PPP a ser entregue em 2006, elas relataram que consideravam a região próxima às suas casas muito perigosa, não havendo lugares apropriados para o lazer e temiam que seus filhos fossem desacompanhados ao rio e à linha férrea, também próximos à escola. Por esse motivo, segundo o PPP, as famílias encontravam na escola um lugar de fundamental importância para a socialização da comunidade. No PPP realizado em 2016, há ainda preocupação das famílias em relação a áreas de lazer nas proximidades, sendo apontada uma cancha poliesportiva situada no bairro e a escola como os únicos lugares de encontro.

Dessa forma, as famílias informam que lhes restam como atividades de lazer e cultura o uso da televisão, visita a familiares, o uso do computador e algumas citam também passeio a lugares públicos, sem deixar claro quais lugares são esses.

Destaca-se que até 2015 funcionava nos finais de Semana o Programa Comunidade Escola, que oferecia às famílias da comunidade e aos estudantes

diversas atividades educativas, no entanto, após mudanças na forma de gestão do município, o programa acabou sendo reduzido a um número menor de escolas e a Escola C passou não mais a ofertar a proposta.

4.2.16 Oficinas, atividades e materiais da Escola C

A Escola C afirma, em seu documento, que educar integralmente é o objetivo fundamental de todas as escolas, independente de sua carga horária, se oferta educação em tempo integral ou não. No entanto, para que essa educação integral se consolide, o tempo ampliado faz-se necessário.

Dessa forma, a Escola C destaca que educar integralmente faz parte do seu desafio, pois objetiva e propõe ações para que os estudantes se desenvolvam em todas as dimensões humanas, ou seja na sua integralidade.

Na UEI, onde ocorrem as atividades referentes ao contraturno, os estudantes, segundo o mesmo documento, participam de atividades práticas, em que a experimentação, o jogo, a manipulação, a construção e os jogos, possibilitam a ressignificação do conhecimento.

A escola, portanto, ressalta em seu documento que as atividades do contraturno são organizadas por meio de oficinas, pois possibilitam um maior envolvimento dos estudantes no processo ensino-aprendizagem, com atividades práticas e envolventes.

Nos almoxarifados estão guardados os materiais a serem utilizados pelos professores com os estudantes e devem ser solicitados com antecedência.

Também, segundo o PPP, há materiais didáticos e pedagógicos na biblioteca da escola, nas salas de aula, na UEI e na sala dos professores, sendo utilizados de acordo com o planejamento dos profissionais da escola.

De acordo com o PPP, após o horário do almoço dos estudantes que permanecem o dia todo na escola, há um tempo de livre escolha das atividades, quando as crianças optam entre o descanso, leitura na biblioteca, brincadeiras no pátio da UEI ou conversar com os colegas, sempre com a supervisão de um adulto: a articuladora da Educação Integral, um professor ou um auxiliar de serviços escolares.

O planejamento é considerado de máxima importância, pois por meio dele tempos e espaços podem ser revisitados e, portanto, replanejados, dependendo dos projetos, das atividades e do grupo de estudantes a ser atendido.

Para planejar as oficinas das Práticas Educativas, a escola as articula aos conteúdos e saberes trabalhados no período do turno, possibilitando, segundo o PPP, propostas mais articuladas de trabalho pedagógico. Dessa forma, as Práticas de Acompanhamento Pedagógico estão interligadas à Língua Portuguesa e Matemática; as Práticas Artísticas, as Práticas de Educação Ambiental à História e Geografia; e as Práticas de Ciência e Tecnologias à Ciências.

A escola também destaca, no mesmo documento, que esse pareamento é apenas um norte para o planejamento dos professores, mas não há impedimentos para que projetos interdisciplinares ocorram, ao contrário, eles são estimulados.

Quanto aos projetos que a escola oferta para os estudantes são citados no PPP, tem-se:

- Leões do Vôlei: que atende os estudantes de 4.º e 5.º ano em contraturno.
- Projeto Bullying não é brincadeira: em parceria com a SME, trabalhado em todas as turmas da escola.
- Projeto Ler e Pensar: desenvolvido pela parceria entre Instituto GRPCOM, Gazeta do Povo e SME, e trata-se de um projeto de incentivo à leitura e cidadania, fazendo uso do jornal como ferramenta para agregar o trabalho desenvolvido pelos professores que se interessam pela proposta. Portanto, não é realizado para todos os estudantes da instituição escolar.
- Programa de Erradicação do Trabalho Infantil: destinado a estudantes do 4.º ano para prevenir o trabalho infantil. O material de trabalho do professor é disponibilizado pela SME. Parceria com o Tribunal Regional do Trabalho.

A escola se propõe a oportunizar aos estudantes novas formas de compreender a sua realidade imediata, propondo atividades que considerem as experiências dos estudantes, mas também permitem problematizações em que o

aluno avance em seu desenvolvimento, indo além do seu contexto local e do que já conhece.

O PPP ainda reafirma que, para a escola cumprir a sua função social de proporcionar aos estudantes melhores condições para que as aprendizagens ocorram, a gestão democrática é um princípio fundamental a ser seguido, pois garante condições de participação nas decisões da escola.

4.2.17 Participação na Escola C

Ao defender uma gestão democrática, a Escola C se propõe, de acordo com o PPP, a garantir a participação efetiva de todos os profissionais da escola e das famílias por meio da representatividade desses diferentes segmentos nas decisões da instituição.

Essas decisões, realizadas coletivamente, necessitam contribuir com o compromisso de melhoria contínua do desempenho dos estudantes no processo de aprendizagem e, nesse sentido, afirma buscar constantemente o desenvolvimento de uma postura democrática para com os estudantes. Nesse viés, eles são estimulados à autonomia e ao diálogo permanente, pois assim exercem seus direitos à cidadania, buscando melhorias contínuas no seu ambiente, contribuindo na sua própria formação humana como também dos seus colegas.

Para que a gestão democrática se efetive, a Escola C conta com o Conselho de Escola – considerado o órgão máximo dentro da instituição escolar – funcionando por meio da representatividade dos profissionais da escola, das famílias e dos estudantes maiores de dezesesseis anos que frequentam a EJA (Educação de Jovens e Adultos). Também há a APPF, que é uma pessoa jurídica que é constituída também representação dos diferentes segmentos da instituição escolar, cuja função é a administração do destino das verbas da instituição, tendo um estatuto próprio.

Conforme o PPP, os recursos financeiros depositados trimestralmente na conta da APPF, por meio das verbas da descentralização, são destinados às pequenas reformas do prédio escolar, aquisição de material pedagógico e de expediente. Como material de expediente compreende-se aqueles materiais mais utilizados no cotidiano escolar como: clips, papéis, canetas, lápis, cadernos, etc.

Anualmente também há um recurso do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), destinado a compra de material pedagógico, de expediente e a aquisição de um bem permanente, de acordo com a necessidade da escola, decido em reunião de Conselho de Escola, com a participação dos diferentes segmentos: profissionais da instituição escolar, famílias e estudantes pertencentes à EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Realizando também prestações de conta regularmente com os diferentes segmentos da APPF e do Conselho de Classe, a escola afirma que um dos seus pressupostos é a transparência na utilização dos recursos, pois uma gestão escolar estabelecida nesse princípio contribui para a democratização dos processos pedagógicos, fortalecendo o compromisso coletivo da comunidade escolar com o processo de ensino-aprendizagem.

A Escola C também ressalta em seu documento que a participação de toda a comunidade escolar é essencial para o enriquecimento do processo educacional, pois, dessa forma, as diferenças entre os indivíduos são respeitadas e são ampliadas as oportunidades de aprendizagem no espaço escolar.

Para isso, o documento afirma a importância de que todos manifestem seus pontos de vista, tendo voz ativa na gestão escolar, mas o façam de forma organizada, cujas regras produzidas coletivamente sejam seguidas pelos diferentes segmentos e cada um sinta-se pertencente à instituição, garantindo a igualdade e a representatividade.

Dessa forma, também a transparência é citada pela Escola C como um princípio a ser seguido, pois por meio dela as informações pertinentes à organização do trabalho pedagógico circulam pela comunidade escolar sendo, portanto, publicadas. Ainda conforme o documento, a transparência dos fatos gera participação, pois a comunidade se sentirá pertencente e não alheia às decisões da gestão escolar.

A escola ainda destaca o princípio de que tem um caráter público e gratuito e, dessa forma, os interesses privados não devem prevalecer na gestão educacional e devem ser preteridos pelo interesse público, cabendo aos órgãos colegiados zelar para que a função social da escola seja cumprida, garantindo condições para que as aprendizagens dos estudantes avancem.

Nesse sentido, o diálogo entre todos os sujeitos e entre todas as instâncias representativas dos órgãos colegiados é uma premissa defendida pela Escola C em seu PPP, afirmando que nessa busca por um projeto comum de escola e no compartilhamento de pontos de vista, nas propostas de ações, nas responsabilidades é que se dá o sentido de pertencimento com o coletivo.

4.2.18 Aprendizagem na Escola C

No processo de escolarização é essencial que os professores proponham metodologias que contribuam para o avanço da aprendizagem, considerando o que os estudantes já dominam e problematizem questões para que os estudantes não estacionem no que eles já sabem, mas ultrapassem, segundo o PPP, o saber que já possuem.

A escola reconhece no mesmo documento, que não é o único local onde os estudantes aprendem, no entanto, destaca que é por meio dela que saberes e práticas do cotidiano são ressignificadas, pois a mediação realizada pelo professor promove a interação entre os saberes populares e os saberes científicos historicamente construídos pela humanidade.

Dessa forma, a escola contribuirá, de acordo com o PPP, com o movimento de transformação da sociedade, cumprindo sua função no planejamento e na sistematização dos saberes historicamente construídos, realizando mediações no cotidiano da instituição para que os avanços sejam contínuos no processo de aprendizagem dos estudantes.

Uma ação pedagógica eficaz contribuirá para a formação de indivíduos livres, criativos e autônomos, pois, segundo o PPP, promoverá desafios cognitivos que levarão os estudantes a avançarem em suas aprendizagens.

4.2.19 Contextualização da Escola D

A Escola D iniciou suas atividades em 1976, iniciando a oferta de educação em tempo integral apenas em 2012, quando uma UEI situada a aproximadamente dois quilômetros de distância foi anexada à escola, objetivando, segundo o PPP, atender as novas demandas da comunidade local.

Antes de ser anexada ao espaço da escola, a UEI externa, inaugurada no início da década de noventa, funcionava como uma unidade do projeto ECOS (Espaço de Contraturno Sociambiental), com uma proposta de trabalho orientada pela UNILIVRE, em parceria com a SME. O foco do trabalho, segundo o Caderno Tempos, Espaços e Números da PME (2016), eram informações sobre saúde, higiene pessoal e conservação da natureza, cujo objetivo era contribuir para o combate à pobreza da região, exemplificada pelo contato direto com a falta de saneamento básico e pela fome.

Atualmente, segundo o PPP, a Escola D atende aproximadamente quatrocentos (400) estudante, sendo sessenta (60) desses em período integral, com uma turma de trinta (30) estudantes no período da manhã e trinta (30) estudantes no período da tarde, não contemplando, portanto, a oferta de educação integral para todos os estudantes da instituição escolar.

Um ônibus faz o transporte dos estudantes que frequentam o contraturno, sendo que para aqueles que participam do contraturno no período da manhã na UEI, o transporte os leva até à escola após o almoço, higiene e tempo livre, e para os estudantes que frequentam o contraturno no período da tarde, o ônibus escolar faz o transporte da escola até a UEI após a participação das atividades referentes ao turno no período da manhã.

Destaca-se que ao reelaborar seu PPP, a escola consultou os dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), e conforme esses, o bairro em que a escola está localizada tem uma concentração de famílias em situação de extrema pobreza, que recebem Bolsa Família e renda *per capita* de até R\$70,00.

Também de acordo com essa consulta da escola, o bairro tem em comparação aos demais bairros da cidade, o pior índice em relação à exposição do esgoto a céu aberto e também há um percentual considerável de domicílios com a presença de lixo acumulado em seu entorno.

Outros problemas relatados no PPP da Escola D, a partir da consulta aos dados do IBGE, é a carência da população em relação aos serviços públicos na região, também com alta incidência de atividades ilícitas, como o uso de entorpecentes e a prostituição.

Conforme pesquisa realizada com as famílias em 2015 para reelaboração do PPP, aproximadamente 33,23% tem rendimento de um a dois salários mínimos e 5,29% das residências não estão ligadas à rede de esgoto e não tem fossa séptica, sendo preocupante, portanto, as questões de saneamento básico dessa população.

Segundo o PPP, há um grande número de famílias que residem em ocupações informais, que são próximas às margens de um rio, com risco de ocorrência de inundações nessas localidades, no entanto, a escola destaca que não atende apenas os estudantes que moram nessas condições, mas também advindos de outros bairros.

A escola destaca ainda em seu PPP que diante dessa realidade, faz-se necessário o compromisso de todos os profissionais da instituição em resolver os conflitos decorrentes de tantas dificuldades sócioeconômicas, primando para que a qualidade no processo ensino-aprendizagem seja garantida. Nesse sentido, busca-se uma reflexão contínua sobre os tempos, os espaços, as formas de ensinar e demais ações sobre a prática pedagógica.

4.2.20 Tempos da Escola D

Para proporcionar aos estudantes melhores condições de aprendizagem, é preciso não apenas o alargamento do tempo, mas também, empregá-lo de forma eficaz, de tal maneira que isso reverbere em novas organizações das práticas de sala de aula.

Dessa forma, segundo o PPP, a ampliação do tempo será aliada do processo ensino-aprendizagem, propiciando condições para que o estudante desenvolva suas funções psicológicas superiores, como a memória, a atenção e a imaginação.

A organização do tempo escolar, que é uma construção cultural, afirma o mesmo documento que também precisa considerar o tempo de vida dos estudantes, suas transformações corporais, seus sentimentos e seus anseios.

Dessa forma, o PPP afirma que cabe à instituição escolar no tempo que lhe é concedido, efetivar a sua função, revendo suas práticas educativas, tornando-as dinâmicas e contextualizadas, organizando o trabalho pedagógico de forma que os estudantes aprendam.

Com a finalidade de organizar as ações educativas a Escola D dispõe de oitocentas horas anuais, com o mínimo de duzentos dias letivos, conforme legislação, para os estudantes que realizam apenas as atividades do turno. Entretanto, para os sessenta estudantes que frequentam a escola em tempo integral, além das oitocentas horas para o turno, há duzentas horas anuais para o almoço e o tempo livre e mais oitocentas horas anuais para a participação de atividades de contraturno.

Objetivando organizar e refletir sobre a organização dos tempos da escola, são instituídas em calendários quatro reuniões de organização do trabalho pedagógico distribuídas ao longo do ano letivo, com dispensa dos estudantes, a fim de que os profissionais da UEI possam participar efetivamente. Para os professores que trabalham na UEI no período da manhã, participam da reunião das oito às dez horas, dessa forma os estudantes chegam à unidade às dez horas, e para os profissionais que trabalham na UEI no período da tarde, a reunião é organizada das quinze às dezessete horas, com dispensa dos estudantes às quinze horas.

Os professores que trabalham na UEI realizam também a permanência semanal de 33% do seu tempo de trabalho, quando têm a oportunidade de estudar, realizar seu planejamento e a avaliação dos estudantes, organizar seu material para a semana de trabalho e participarem de cursos ofertados pela SME.

Também todos os professores, independentemente se trabalham com o turno e o contraturno, participam anualmente da SEP, considerando que dos cinco dias de quatro horas, a temática é escolhida pela escola, podendo ser uma palestra ou oficina, sendo realizada num sábado.

Os demais dias, como nas demais escolas da RME, os professores têm outros quatro dias já organizados pela SME, com palestras e materiais para estudos no interior da escola e participação em momentos culturais.

A Escola D, ainda destaca em seu PPP que todos esses tempos em que os professores planejam e efetivam ações pedagógicas, no espaço da escola ou nos espaços de formação continuada organizados pela SME, necessitam funcionar em prol do desenvolvimento dos estudantes, considerando que a aprendizagem precede o desenvolvimento.

Também afirma no mesmo documento a importância dos profissionais planejarem intervenções pedagógicas, nas quais o contexto social, econômico e cultural dos estudantes seja valorizado nos planejamentos, mas que não os impeçam de se desenvolverem, pois a função da escola é atuar para que independentemente da origem dos estudantes, eles avancem no processo de aprendizagem.

Dessa forma, de acordo com o PPP, os espaços escolares necessitam também refletir essa concepção de aprendizagem, havendo possibilidades de serem repensados, revisitados de acordo com os objetivos de ensino.

4.2.21 Espaços da Escola D

Os espaços da instituição escolar, independente do lugar em que acontecem as atividades relacionadas ao turno ou as de contraturno, devem ser espaços de convívio coletivo, em que o acolhimento, o aconchego e o bem-estar das crianças sejam privilegiados.

Nesse sentido, segundo seu PPP, a Escola D enfatiza que os espaços escolares precisam ser também planejados, para que o ensino e a aprendizagem sejam funcionais, ou seja, o ensino gere aprendizagens em espaços que permitam essa ação.

A Escola D, de acordo com o documento, no seu espaço onde acontecem as atividades relacionadas ao turno há nove salas de aula, com mobiliário adequado, carteiras, cadeiras, armários para guardar os materiais e murais para exposição de atividades.

Nesse espaço há uma sala ambiente para a realização das atividades de Ciências, outra para as atividades relacionadas à Arte, um almoxarifado para guardar materiais de Educação Física, uma sala para organizar os materiais da banda marcial da escola, uma sala de informática, uma sala para reunião e planejamento dos professores, uma sala para os pedagogos e uma sala para a direção da escola.

Ainda conta com uma sala para a secretaria da escola, uma sala para os auxiliares de serviços escolares, uma cozinha e dois almoxarifados, um com

materiais didáticos e outro com materiais eletroeletrônicos. Há também os banheiros para estudantes e profissionais da escola.

Na área externa há uma quadra poliesportiva coberta onde, sob a responsabilidade dos auxiliares de serviços escolares na hora do recreio são propostas várias atividades à escolha dos estudantes.

Anexada à escola há uma biblioteca que além de atender os estudantes, também faz atendimento à comunidade. A diferença é que para os estudantes e profissionais da instituição escolar existe uma entrada interna, já para os usuários da comunidade a entrada é externa ao espaço da escola.

Para os estudantes são organizadas rodas de leitura, contação de histórias, como também empréstimo de livros, sob a supervisão sempre de um profissional da escola.

O espaço da UEI, onde acontecem as atividades de contraturno, dispõe de uma sala com quatro mesas e bancos coletivos, onde são desenvolvidas as oficinas das diferentes Práticas Educativas, como também é servido o almoço, pois não há refeitório.

Também de acordo com o PPP, há nessa sala um espaço organizado para que os estudantes realizem leituras, com almofadas e alguns livros à disposição.

Há uma sala para uso dos professores que trabalham na UEI, uma sala para a articuladora da Educação Integral, uma cozinha para uso da empresa terceirizada que serve a alimentação aos estudantes e dois banheiros, um masculino e um feminino, para uso dos profissionais e dos estudantes.

Na área externa há uma cancha de areia e um parque infantil. Nesse espaço, segundo o PPP, os estudantes realizam as atividades relacionadas à Prática do Movimento e da Iniciação Desportiva, como também aquelas concernentes ao tempo do recreio e ao tempo livre, após o almoço, com jogos e brincadeiras. Também na área externa é destinado um espaço para a organização da horta.

O documento também enfatiza que os espaços sempre devem ser seguros para aqueles que participam do processo ensino-aprendizagem, com boa estrutura, permitindo aos estudantes um ambiente propício ao desenvolvimento por meio de atividades desafiantes e criativas.

4.2.22 Oficinas, atividades e materiais da Escola D

As atividades propostas no contraturno são realizadas por meio da metodologia de oficinas, objetivando, segundo o PPP, contribuir para a formação integral dos estudantes, pois de acordo com essa metodologia as atividades são realizadas de forma prática e experiencial.

Dessa forma, com base nos documentos da RME para a Educação em Tempo Integral no município de Curitiba, a Escola D, realiza destaques em seu PPP sobre a importância do planejamento dessas oficinas, garantindo que sejam práticas que busquem o desenvolvimento intelectual, emocional, cognitivo e social dos estudantes.

Para organizar as turmas do contraturno, a escola afirma que fundamentam-se nas Diretrizes Curriculares Municipais (2006), a qual registra que se deve ter um critério único para organização, mas que seja realizada de acordo com as necessidades dos estudantes, suas características e suas diferenças, não mantendo, portanto, critérios homogêneos de turma de turno de referência.

Para realizar a organização das turmas de contraturno é possível verificar, em seu PPP, que a escola teve como critério o ciclo e a etapa em que os estudantes se encontram, pois os estudantes do primeiro e segundo ano realizam atividades de contraturno no período da manhã e os estudantes de terceiro, quarto e quinto ano realizam as atividades de contraturno no espaço da UEI no período da tarde.

Em seu PPP a escola destaca a importância de que as atividades organizadas para as duas turmas devem proporcionar aos estudantes o exercício da autonomia, o desenvolvimento da criatividade, da memória, da atenção, do raciocínio lógico, sendo habilidades que contribuem para o desenvolvimento do estudante na sua integralidade como para o desempenho escolar.

Conforme o PPP da Escola D a escola oferta a Oficina de Literatura para os estudantes que frequentam o contraturno no período da manhã e no período da tarde; a Oficina de Jogos apenas para aqueles que realizam o contraturno no período da tarde. As demais oficinas não estão descritas no documento, tendo a indicação de horários para o desenvolvimento das Práticas Educativas, sem especificação dos projetos ou atividades a serem desenvolvidas.

Também segundo o documento, a escola organiza para todos os estudantes que a frequentam, independente se eles realizam as atividades do contraturno ou não, um projeto de Leitura e Produção de Textos, realizado na biblioteca ao lado do espaço onde acontecem as atividades referentes ao turno.

No horário do recreio, no período do turno, os estudantes têm acesso a diferentes materiais e, de acordo com o PPP, jogos e brincadeiras são organizadas sob a supervisão dos auxiliares de serviços escolares. Sendo respeitado o desejo daqueles estudantes que não querem participar dessas atividades, utilizando o tempo para o diálogo com os demais colegas e descanso, sempre sob o olhar atento dos profissionais da escola.

Conforme o PPP, após o almoço realizado no espaço da UEI há também atividades livres para os estudantes, sendo organizadas na cancha de areia sob a supervisão da articuladora da Educação Integral e um auxiliar de serviços escolares. O recreio, para os estudantes no período da UEI, tem essa mesma disposição.

Dessa forma, a escola afirma em seu documento, que objetiva ofertar aos estudantes momentos lúdicos de aprendizagem, pois por meio de jogos e brincadeiras é possível o desenvolvimento da socialização, do respeito ao outro e outros valores humanos tais como: amizade, solidariedade e cooperação.

Quanto aos materiais disponibilizados no espaço em que acontecem as atividades referentes ao turno, o PPP aponta que no laboratório de informática há vinte e um computadores e há também alguns netbooks com acesso à internet. A Escola D também disponibiliza alguns materiais eletroeletrônicos para o uso dos professores no aprimoramento do planejamento.

Também segundo o documento, a Escola D afirma que participa de projetos e programas em parceria com outros órgãos públicos e empresas:

- Projeto Conhecer para Prevenir: os participantes são treinados a agir corretamente em casos de acidentes, incêndios, evitando ou minimizando danos, em parceria com a SME e a Defesa Civil.
- Projeto Ler e Pensar: em parceria com a SME e a RPC, realizando atividades de leitura e escrita tendo como material de trabalho o jornal.
- Projeto Fanfarra: procura estimular por meio da música a organização, a disciplina, o respeito mútuo e a solidariedade, indispensáveis para a

concretização da fanfarra. Não sendo explicitado no PPP, como ocorre a seleção dos estudantes participantes do projeto.

4.2.23 Participação na Escola D

O PPP da escola reforça, em diferentes pontos do documento, a primazia pela parceria e pela participação da família nos espaços e nas atividades escolares, enfatizando a responsabilidade daquela na formação integral dos estudantes, assim família e escola nesse processo são coparticipantes.

A escola de educação básica que prioriza a gestão democrática, considera em seu cotidiano os múltiplos sujeitos que estão interagindo no seu espaço, realizando uma troca de saberes entre as diferentes pessoas que ali estão, com diferenciados contextos socioculturais, crenças, valores, formações, etc.

Dessa forma, a Escola D argumenta em seu PPP sobre o seu compromisso em realizar uma gestão que considere essas diferenças, primando pela participação de todos os segmentos da escola nas decisões e promovendo um ambiente educacional onde adultos e crianças sejam valorizados.

Nesse sentido, uma gestão que compartilha as decisões a serem tomadas, em que a família e os estudantes têm participação assegurada na construção de um projeto educativo de uma escola pública, gratuita, que promove a permanência e a aprendizagem dos estudantes, é defendida no documento da escola.

Para que a articulação entre a escola e as famílias se consolide, o mesmo documento ressalta que assegura o funcionamento do Conselho de Escola garantindo a participação de todos os segmentos do órgão, direcionando a sua atuação no acompanhamento das ações pedagógicas, na avaliação institucional e em intervenções do processo pedagógico.

Também destaca que todos os pais, participantes do Conselho de Classe ou não, são convocados pela escola a acompanharem o desenvolvimento educativo de seus filhos e que as famílias são chamadas a integrarem-se à equipe escolar a fim de promoverem ações que visem a permanência do aluno na escola e o seu desenvolvimento.

Na APPF da Escola D, segundo o PPP, também há representatividade dos diferentes segmentos da comunidade escolar, portanto, as famílias estão inseridas

nessa associação, cujo objetivo é a integração da comunidade ao contexto escolar, visando sempre a melhoria de ensino.

Também o mesmo órgão tem a função de juntamente com o Conselho de Escola, acompanhar o desenvolvimento do PPP da escola, indicando mudanças, se necessário. Dessa forma os dois órgãos, não se limitam à gestão financeira da instituição escolar, mas têm como foco principal a gestão pedagógica da Escola.

Conforme o PPP, o desenvolvimento do trabalho pedagógico acontece em rede, com a participação da direção, dos professores e demais profissionais da instituição escolar que trabalham visando garantir a viabilidade e a aplicação dos planejamentos, objetivando a efetivação das aprendizagens dos estudantes e a formação para a cidadania.

4.2.24 Aprendizagem na Escola D

A função da escola, segundo o PPP da Escola D, é promover um ambiente desafiador, a fim de que os estudantes avancem em suas aprendizagens. Dessa forma, o ato educativo não pode basear-se apenas na transmissão do professor e na assimilação dos estudantes em relação aos saberes a serem ensinados, dispostos no currículo da escola.

Nesse sentido, o documento afirma a necessidade da escola organizar um ambiente educativo que promova problematizações, seja prazeroso por meio da ludicidade e onde os estudantes aprendam de forma ativa, superando a concepção tradicional de ensino conteudista.

Para isso, de acordo com o PPP, é necessário que ocorra planejamento de todas as ações educativas, pois sem essa ação não é possível se consolidar um trabalho pedagógico que resulte em aprendizagens. Desta forma, a escola também ressalta que faz-se necessário promover a participação de todos os professores da escola no planejamento e na sua execução, pois todo o coletivo deve estar envolvido para que o PPP da instituição seja efetivado.

Conforme o documento, a participação da família no processo ensino-aprendizagem é de fundamental importância e para isso a escola necessita propiciar espaços e tempos em que as responsabilidades sejam compartilhadas, pois o objetivo é formar para o exercício da cidadania.

4.2.25 Contextualização da Escola E

A Escola E foi inaugurada em 1978, mas foi em 1988, após a construção de um outro prédio nos moldes de uma ETI, que passou a ofertar educação em tempo integral.

Nesse outro prédio, dentro do mesmo terreno onde funcionava a escola inaugurada na década de setenta, foram construídos, segundo o PPP, espaços de salas de aula e para oficinas, uma sala para funcionamento da equipe administrativo-pedagógico, uma cozinha industrial e um refeitório, um laboratório fotográfico, um laboratório de ciências e cancha poliesportiva.

Essa ampliação de tempos e espaços visava o combate a alta evasão escolar e a diminuição da alta taxa de analfabetismo na região sul da cidade, assim também como a Escola B.

A Escola E, assim como as demais ETIs estruturadas nesse período, tinha como foco, segundo o Caderno Memórias da Rede (2010), a educação por períodos inteiros, em que o estudante teria mais tempo para desenvolver-se, não havendo fragmentação entre um período mais formal (turno) e outro menos informal (contraturno). A escola era organizada para funcionar em tempo integral, seguindo a proposta denominada Educação Integrada em Período Integral (CURITIBA, 2010).

Em 1996, após a publicação das Diretrizes Curriculares Municipais, em que o volume IV, trata da Educação em Tempo Integral em Curitiba, a Escola E implementou, conforme as orientações desse documento, o trabalho com as Práticas Educativas, dividindo o tempo em turno e em contraturno.

A Escola E atualmente, segundo o seu PPP, oferta educação em tempo integral para dezessete turmas (17) e organiza treze (13) turmas em período parcial, ou seja, apenas um turno.

Na pesquisa realizada com as famílias em 2015, para atualização do seu PPP, verificou-se que 34% daquelas que responderam o questionário tem uma renda de três a quatro salários mínimos, 22% de um a dois salários mínimos, 10% até um salário mínimo, 13% ganham acima de quatro salários mínimos e 21% não responderam a questão. Não há registro no documento se há famílias que recebem auxílios financeiros do governo para complemento de renda.

Em relação à moradia das famílias, foi constatado na mesma pesquisa que todas possuem em sua infraestrutura rede de esgoto, água encanada, luz elétrica e coleta de lixo.

Quanto à escolaridade das famílias, conforme o mesmo documento, verificou-se que 41% tem Ensino Médio, 51% têm o Ensino Fundamental e 7% o Ensino Superior e 2% não responderam a questão.

Considerando as características dessa comunidade, a Escola E afirma assumir em seu PPP um compromisso com a comunidade escolar, proporcionando tempos e espaços organizados que promovam avanços no processo de aprendizagem.

4.2.26 Tempos da Escola E

De acordo com o PPP, o tempo que os estudantes permanecem na escola de tempo integral necessita ser de qualidade e prazeroso e o planejamento é essencial para que isso ocorra.

Dessa forma, a Escola E afirma em seu PPP a importância dos professores planejarem e refletirem sobre suas estratégias no tempo de permanência, para que quando estiverem com os estudantes em sala em sala de aula (no turno) ou nas oficinas (no contraturno), não se limitem a transmitir informações, mas realizem mediações para que as aprendizagens se consolidem.

Os professores têm 33% do tempo para se debruçarem sobre seus planejamentos, sobre a avaliação de aprendizagem, a confecção de materiais e realizarem cursos ofertados pela SME. É reservado no mínimo uma permanência ao mês para realizarem estudos e reflexões, com a presença do pedagogo, de temas pertinentes à educação escolar.

No início do ano letivo é realizado um planejamento anual, dividindo os conteúdos a serem trabalhados em três trimestres, organizando de forma geral algumas estratégias a serem aplicadas com os estudantes. No início de cada trimestre esse planejamento é revisitado, verificando se os conteúdos necessitam ser retomados, ou pode-se avançar. Nas permanências, os planos de aula são construídos tendo-se como base o planejamento anual e o plano de cada trimestre.

Os professores, de acordo com o PPP, precisam ter tempo para sua própria formação e isso implica além do tempo de permanência na escola, também no uso desse tempo na participação de cursos ofertados pela SME. Além disso, os professores participam anualmente da SEP e aqueles que trabalham com as turmas de contraturno participam das quatro reuniões de organização do trabalho pedagógico previstas em calendário.

Quanto à organização do tempo do estudante que frequenta a escola por nove horas diárias, segundo o mesmo documento, em um dos períodos realiza as atividades referentes ao turno e no outro período as oficinas relacionadas ao contraturno, com uma hora destinado ao almoço.

A escola tem uma carga anual de oitocentas horas para o turno, duzentas horas para o almoço e oitocentas horas para o contraturno. Para os estudantes que não frequentam a escola em tempo integral, realizam apenas as atividades referentes ao turno, ou no período da manhã ou no período da tarde.

A escola afirma em seu PPP a importância dos professores olharem para os tempos da criança, para suas características e necessidades, não como um vir a ser, mas como cidadã que já é, no tempo presente.

4.2.27 Espaços da Escola E

Com as inúmeras mudanças ocorridas no decorrer do tempo nas propostas pedagógicas realizadas pelas diferentes gestões ao longo do tempo e também devido às adequações do espaço considerando as necessidades da comunidade educativa, a Escola E utiliza principalmente um dos prédios para o funcionamento do turno, e aquele construído na década de oitenta para o funcionamento do contraturno.

No prédio onde funcionam as atividades do turno, há dezesseis salas de aula, duas salas para pedagogas, uma sala menor para atividades de recuperação de estudos, um almoxarifado para as turmas de Educação Infantil, dois banheiros para os estudantes.

No prédio em que ocorrem as atividades do contraturno, onde funcionam as oficinas no segundo andar, há três salas para as Práticas de Acompanhamento Pedagógico, uma sala para xadrez/Inglês, uma sala para o Teatro, uma sala de

Música, uma sala para o trabalho com o Lego, uma sala para o desenvolvimento da Prática de Educação Ambiental, uma sala para o trabalho com jogos, uma sala para o trabalho com o Projeto Ler e Pensar, uma sala para o trabalho com história em quadrinhos, uma sala para a pedagoga da Educação em Tempo Integral e uma sala denominada de “malódromo”, onde ficam as malas dos estudantes no momento em que estão nas oficinas.

Já no primeiro andar desse mesmo prédio há uma sala para o trabalho com a informática, uma sala para reunião dos professores, uma sala para a direção, uma sala para os auxiliares de serviços escolares, o refeitório, uma sala onde funciona a oficina de matemática, uma sala ampla para o trabalho com Artes Visuais contendo materiais e mobiliários adequados à oficina, sala de oficina de brinquedos e brincadeiras, uma pequena cozinha da escola e outra cozinha para uso da empresa terceirizada que fornece a alimentação.

Também há, nesse andar, uma sala para o grupo que trabalha com a limpeza da escola, dois banheiros para estudantes e um para professores e uma biblioteca. A biblioteca, segundo o PPP, é um ambiente adequado para leitura, contação de histórias e empréstimos, servindo aos estudantes e aos profissionais da escola, contendo um acervo de livros de literatura, de pesquisa, e também livros técnicos referentes à História da Educação, Psicologia Educacional, Didática, entre outros.

A Escola E tem um amplo espaço físico, que segundo seu PPP, tem três quadras para a prática de atividades físicas, espaço para o trabalho com a horta e dois parquinhos.

Há murais nos corredores das escolas e também no refeitório. A equipe gestora faz uma escala para que constantemente ocorra alternância na exposição das atividades dos estudantes, a fim de valorizar as suas produções.

Quanto à participação em atividades para além do espaço escolar, propiciadas pelas famílias, essas informaram, por meio das respostas ao questionário de atualização do PPP em 2015, que há opções, assim a maioria afirma que nos momentos de lazer participam de atividades religiosas, visitam parentes, vão a *shoppings* e citam também uma praça da região.

Dessa forma, a Escola E destaca a necessidade de divulgar os eventos organizados no seu espaço, como também aqueles na proximidade, pois, conforme

o PPP, os estudantes e as suas necessidades devem ser o centro de todas as ações da escola.

4.2.28 Oficinas, Atividades e materiais da Escola E

Considerando a premissa de que os estudantes estão o dia todo na escola e, portanto, devem ter o acesso não apenas a uma forma de ensino, a Escola E afirma em seu documento o compromisso de ofertar no contraturno o trabalho com oficinas.

Em todas as oficinas os estudantes têm a oportunidade de, por meio do jogo, das brincadeiras e atividades diversificadas, desenvolverem suas diferentes dimensões humanas: físicas, motoras, históricas, espirituais, artísticas, entre outras.

Na Prática de Acompanhamento Pedagógico há uma oficina específica para o trabalho com jogos matemáticos em sala própria, contendo materiais específicos para seu funcionamento, e outra oficina na qual são propostas atividades nas quais a resolução de problemas e o uso de materiais manipulativos são essenciais para desenvolver o trabalho.

Também na Prática de Acompanhamento Pedagógico há uma oficina em que funciona o Projeto Ler e Pensar, parceria entre a SME e a RPC, cujos encaminhamentos metodológicos de trabalho com a Língua Portuguesa, são baseados no jornal, que até meados de 2016 era impresso e passou este ano a ser on-line.

Na Prática de Ciência e Tecnologias da Informação e da Comunicação há a oficina de Lego, onde o fundamento teórico é, de acordo com o PPP, o Construtivismo, possibilitando situações desafiadoras aos estudantes, a fim de que realizem invenções, reinventem informações de forma criativa e autônoma, proporcionando avanço nas aprendizagens das crianças.

Já a oficina de Teatro proporciona aos estudantes a possibilidade de vivenciar tanto o papel de ator, como de diretor, de cenógrafo, de iluminador, pois por meio da metodologia trabalhada as crianças aprendem, de forma lúdica, a reinventarem de forma estética suas experiências socioculturais. Dessa forma, de acordo com o PPP, o aluno pode exercer o papel de criador como também o de crítico.

A oficina de música, que também está relacionada às Práticas Artísticas, promove experiências com materiais sonoros, onde os estudantes podem tocar,

cantar e experimentar sons diferenciados. O professor, ao planejar, afirma o PPP, pode definir se o foco do trabalho com as crianças estará em uma oficina de apreciação musical, numa oficina de execução – em que o estudante canta, experimenta sons e improvisa – ou de criação, com possibilidade do estudante criar trechos e participar de jogos musicais.

Há oficina de Artes Plásticas, que funciona em sala própria, onde o professor, segundo o PPP, necessita trabalhar de forma lúdica com os elementos das Artes Visuais, possibilitando aos estudantes o uso de diferentes materiais e o acesso a obras de diferentes artistas, ampliando o repertório histórico e cultural dessas crianças.

Na oficina de xadrez os estudantes aprendem as regras do jogo e também a jogar, proporcionando a eles o desenvolvimento da concentração, da criatividade, do respeito aos outros, da socialização, da autonomia na tomada de decisões, entre outros benefícios. Na mesma sala e com a mesma professora que orienta a oficina de xadrez é trabalhada também a Língua Inglesa, promovendo a valorização de outras culturas, respeito às diferenças nas formas de expressão e de comportamento.

A oficina do meio ambiente, relacionada à Prática de Educação Ambiental necessita propor atividades para os estudantes onde esses desenvolvam uma consciência ética sobre a natureza e as interferências humanas no meio ambiente. Também nessa Prática Educativa há uma oficina em que os estudantes participam da horta escolar.

A Escola E organiza anualmente uma Feira do Conhecimento, na qual os estudantes expõem de forma dinâmica seus trabalhos para toda a comunidade escolar, como também há, durante o ano letivo, os Jogos Internos, com o objetivo de integrar todos os professores e estudantes em diferentes modalidades de jogos, e a Gincana Escolar, em que os estudantes e seus professores participam de diferentes atividades competitivas, organizadas pelos profissionais de Educação Física.

Conforme o PPP, a escola tem como concepção que os profissionais que trabalham nela, necessitam buscar dinamicidade e inovação contínua, percebendo seus alunos com potencial para aprender independente da situação econômica e social em que se encontram, há possibilidades de desenvolvimento.

Destaca-se que toda a escola assume a necessidade de romper com a concepção transmissiva do processo ensino-aprendizagem, e dessa forma, os conteúdos trabalhados pelos professores não devem ser apresentados por meio de atividades prontas, realizadas pelos estudantes sem reflexão e sem desafios.

Ao contrário, as atividades propostas nas oficinas da Escola E, segundo o PPP, permitem que os estudantes aprendam fazendo, pois podem experienciar, manipular objetos, pesquisar e construir conhecimentos de forma prática, gerando proximidade com os colegas e com os professores, possibilitando um trabalho cooperativo. Dessa forma, todo o conhecimento é construído de forma contextualizada, pois, conforme o PPP, a criança aprende participando, vivenciando e se posicionando.

Nesse sentido, a instituição escolar defende em seu PPP ações educativas que oportunizem aos estudantes o acesso à construção do conhecimento, estabelecendo relações entre o que os estudantes estão aprendendo e a vida em sociedade. Sendo assim, o diagnóstico realizado para a reelaboração do PPP necessita ser considerado pela escola na elaboração de seus planejamentos, pois por meio dele, segundo o mesmo documento, pode-se traçar metas e estratégias que venham contribuir de forma eficaz para a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Dentre essas estratégias, a escola destaca a necessidade de considerar os estudantes como agentes atuantes do processo educativo e não meros receptores. E, para que isso seja possível, a gestão democrática precisa ser a forma de buscar soluções para os problemas do cotidiano escolar, com a descentralização do poder e o diálogo constante.

4.2.29 Participação na Escola E

Compreendendo a gestão democrática como princípio constitucional imprescindível no exercício da sua função, a Escola E afirma em seu PPP que faz-se necessário proporcionar a participação dos alunos, dos pais, dos professores e da direção escolar em todas as instâncias.

Assim, busca-se uma pedagogia voltada para os interesses da população, com amplas oportunidades para que a comunidade escolar e principalmente os

estudantes questionem e opinem sobre as condições estruturais da sociedade e busquem transformações.

Em relação ao papel da escola na sociedade, conforme o PPP, não há autonomia absoluta e nem mesmo possibilidades de a escola por si só transformar a sociedade, mas reconhece que, sem exercer de forma democrática a sua função na oferta e na construção de condições para que os estudantes aprendam e avancem no processo de conhecimento, não haverá transformações. Nesse sentido, a democracia de fato se efetiva quando a função social da escola em relação ao processo ensino-aprendizagem se efetiva.

Para concretizar a gestão democrática, segundo o mesmo documento, é necessária a criação de espaços para que ela seja exercida, a fim de que o diálogo permanente entre os diferentes segmentos da comunidade escolar seja estabelecido. Dessa forma, é essencial a atuação permanente do Conselho de Escola e APPF, que conta com a participação de representantes dos professores, pedagogos, direção escolar, secretários escolares, auxiliares de serviços escolares e as famílias.

4.2.30 Aprendizagem na Escola E

O ser humano aprende durante toda a sua vida e na interação com os outros, sendo necessário que os professores considerem o que os estudantes já sabem, para que possam planejar atividades que os desafiem e assim avancem nas aprendizagens.

Fundamentada na concepção sócio-interacionista de aprendizagem, a escola destaca em seu PPP que o planejamento do professor deve considerar as informações sobre os estudantes referentes ao seu desenvolvimento, sua vida familiar e social, para que possa organizar estratégias que envolvam e motivem os estudantes a aprender.

A escola, dessa forma, assume em seu PPP a concepção sócio-interacionista da aprendizagem, fundamentada em Vygotsky, segundo a qual o professor, que é o sujeito mais experiente, faz intervenções planejadas tendo em vista que o estudante, que é o sujeito menos experiente, de forma ativa, aprenda e se desenvolva.

Para a Escola E, professores e estudantes têm um papel ativo no processo ensino-aprendizagem, pois aprender envolve a mediação e essa se consolida na relação com o outro e não de forma isolada. A escola destaca que nessa concepção, aprendizagem, ensino e desenvolvimento são processos diferenciados e inter-relacionados, pois a aprendizagem gera desenvolvimento e para que ocorra aprendizagem é necessário o ensino.

A escola também reconhece, no mesmo documento, que não é apenas nesse espaço que as crianças aprendem, mas quando passam a frequentá-la trazem aprendizagens que foram construídas em outros espaços sociais e institucionais. Contudo, cabe à instituição escolar cumprir sua função em organizar o trabalho pedagógico, planejando e efetivando intervenções para que os estudantes se desenvolvam.

Nesse sentido, a Escola E, ao trabalhar os conteúdos do currículo escolar, busca contextualizá-los, fazendo relações com o cotidiano dos estudantes e de suas famílias, pois dessa forma, segundo o PPP, promove-se a reflexão e a ação sobre os problemas sociais, não separando a escola da vida.

As aprendizagens escolares precisam contribuir para formar sujeitos autônomos e participantes de um mundo que está em permanentes transformações e, portanto, cabe à escola oportunizar o acesso dos estudantes ao conhecimento, à sua construção e à sua reconstrução, permitindo uma constante relação entre a teoria e a prática, reconhecendo a realidade dos alunos, as suas vivências, os seus saberes e sua cultura.

4.3 CONFRONTANDO OS DISCURSOS E A PRÁTICA: A ANÁLISE PROPRIAMENTE DITA

O discurso recorrente nos PPPs das cinco escolas que ofertam educação em tempo integral é a garantia do direito do estudante em frequentar uma escola em que a democracia seja balizadora de todas ações educativas, sendo um dos princípios indispensáveis para que o processo ensino-aprendizagem se efetive, buscando a superação de mecanismos autoritários em todas as instâncias.

Nesse sentido, propõe-se levantar reflexões sobre o processo de elaboração dos PPPs, à luz das afirmações dispostas nesses documentos, bem como do

referencial teórico levantado para fundamentar a pesquisa e das transcrições das rodas de conversa. A partir desses elementos, pode-se confrontar o que cada uma das unidades educativas tem enquanto proposta e o que vem se efetivando no olhar dos estudantes a respeito dos tempos, dos espaços, das oficinas, das atividades, dos materiais e de sua participação nos processos de aprendizagem.

4.3.1 Participação anunciada nos PPPs das escolas investigadas

Cada uma das escolas investigadas registrou a sua visão de “Boa Escola”, as quais, de acordo com as orientações da SME, após uma discussão com o coletivo escolar, entrariam em consenso sobre esse conceito, levantando ações de como agiriam para que esse conceito se consolidasse. Porém, não há registros nos PPPs de como o processo de reelaboração ocorreu, se houve ou não participação de todos os profissionais da escola e de toda a comunidade escolar.

Os documentos das escolas investigadas citam teóricos, como Veiga, Kramer, Vasconcellos – cuja defesa é o PPP enquanto identidade de uma comunidade educativa, construído coletivamente, sendo o planejamento global da escola. Porém, fatos que ocorreram durante o processo de coleta de dados nas escolas investigadas trazem indícios de que a reelaboração da proposta da escola não ocorreu da forma como foi orientada pela SME.

A SME desde 2013, orientou às escolas a realizarem a reescrita do PPP em etapas, para que em 2016 não o fizessem de forma apressada e sem relação com as práticas educativas realizadas nas escolas. Assim, disseminou nas formações e orientações encaminhamentos às equipes escolares para estudos e reflexões nos diferentes momentos formativos: permanências, SEP, cursos, oficinas, que a medida que houvessem essas discussões, concomitantemente ocorrem os registros desse percurso de trabalho e esses já compusessem o PPP, plano maior da escola.

Quando a pesquisadora solicitou dialogar com alguém da equipe pedagógico-administrativa da Escola A, para marcar data e horário para desenvolver a estratégia de levantamento de dados, a secretária escolar informou que as pedagogas naquela semana estariam incomunicáveis, pois estariam escrevendo o PPP, que deveria ser logo enviado à SME para apreciação.

Já na Escola B, a pesquisadora verificou trechos de um documento pertencente a outra escola, contendo inclusive o nome dessa outra instituição escolar, demonstrando que não houve o cuidado da comunidade educativa nem mesmo de realizar uma leitura cuidadosa do PPP que deveria, como afirma Veiga (2003), imprimir coerência e unidade ao processo educativo.

Na Escola C o diagnóstico da comunidade educativa não foi realizado, sendo possível verificar que a escola copiou dados do IBGE no PPP, sem uma preocupação em compreender quem são os estudantes e quais as suas necessidades educativas.

Também em relação à escola C, a articuladora da UEI afirmou que não tinha o PPP para enviar por e-mail para a pesquisadora, porém, estava disponível na página da escola, no Portal Cidade do Conhecimento¹⁶. No entanto, quando a pesquisadora o acessou, verificou que o documento era de 2006, portanto, com dados desatualizados para contextualizar a escola e a sua proposta educativa.

Ao retomar o contato, solicitando o documento atualizado, a articuladora argumentou que não tinha a proposta da escola, que era para se fazer uma solicitação do documento junto às pedagogas da escola. Ao buscar diálogo com uma das pedagogas, esta afirmou que estavam extremamente ocupadas, que naquele dia não poderiam enviar o PPP à pesquisadora, mas que assim que fosse possível iriam fazê-lo. A pesquisadora aguardou por três dias, quando voltou a entrar em contato, porém o secretário escolar afirmou que as pedagogas estavam em uma reunião, que não poderia naquele momento interromper, mas que iria transmitir o recado. Após aguardar mais alguns dias, a pesquisadora solicitou o PPP da escola à SME, que o enviou prontamente para análise nesta pesquisa.

Quando em conversa com a articuladora da educação integral da Escola D, ao solicitar o PPP para que fosse possível realizar a contextualização da unidade educativa, a profissional responsável afirmou que não tinha o documento como um todo, pois tinha escrito a sua parte sobre educação em tempo integral e enviado à diretora da escola. Quando a pesquisadora solicitou a parte referente à educação

¹⁶ A SME organizou no Portal Cidade do Conhecimento, uma página para cada escola da RME disponibilize ao acesso público o PPP e o regimento escolar. As escolas também podem nesse espaço virtual divulgar à comunidade suas práticas educativas.

em tempo integral, afirmou que também não tinha. Ressalta-se que a pesquisadora teve acesso ao documento por inteiro, solicitando-o junto à SME.

Na Escola E, não havia registro de que o PPP tivesse sido construído coletivamente ou não, e também não houve alguma situação que ocorreu no processo de levantamento de dados, que a pesquisadora possa realizar alguma afirmação nesse sentido.

Dessa forma, pode-se afirmar que as escolas em questão não compreenderam ainda que o PPP, mesmo utilizando autores que defendem a gestão democrática e o direito do estudante a ambientes de aprendizagem, não é para ser uma tarefa a ser entregue a um outro setor, não é fragmento de textos de diferentes autores; não é documento único para todas as escolas, por isso era necessário um diagnóstico real do contexto de cada uma delas. Questiona-se, portanto:

Se no primeiro caso relatado – Escola A – houve de fato uma construção coletiva, ou apenas alguns especialistas ficaram responsáveis em produzir um documento de gaveta, como afirma Veiga (2003), sem compromisso com o coletivo da escola.

Na terceira (Escola B) e na quarta situação (Escola C) verificadas pela pesquisadora, onde percebeu-se partes de um PPP pertencente a outra rede de ensino e a outra com elementos do diagnóstico que não expressa a realidade da escola, questiona-se se de fato essas vêm preparando os filhos dos trabalhadores com uma visão crítica da realidade, a fim de ultrapassá-la, modifica-la, como afirmam em seu documento, se trazem indícios que de esse não retrata as características da comunidade e muito menos suas necessidades, portanto, inviabiliza que o PPP torne-se um plano para a instituição.

Já no quarto caso (Escola D), a articuladora sem acesso ao PPP, o desconhecia na sua totalidade, sendo claro também que esse não tem a função de ser, como diz Vasconcellos (2002), o instrumento de intervenção na escola, pois não estava nem mesmo disponível a uma das gestoras da escola.

Em relação ao conceito de Boa Escola discutido amplamente na RME a partir de 2012, todas as escolas pesquisadas foram unânimes em registrar em seu PPP que ela seria de fato boa se ofertasse a todos os estudantes oportunidades de

aprendizagem, e para isso haveria necessidade de que os espaços e tempos fossem planejados, tendo em vista o acesso a conhecimentos científicos, históricos, culturais e artísticos, proporcionando também a aquisição de habilidades, competências e valores indispensáveis à formação cidadã.

A defesa da cidadania é comum a todos os PPPs, nos quais o princípio da gestão democrática é enfatizado como condição essencial para que todos sejam partícipes das decisões da escola.

No entanto, verificou-se que se partem do princípio da gestão democrática, defendendo em seus PPPs que deveriam assegurar a participação ativa de todos os interessados e que também que o que é público deveria ser tratado como tal e não como algo privado, os documentos das escolas C e D deveriam circular nas mãos de todos os profissionais da escola, não apenas estar em posse da diretora da escola ou dos pedagogos, uma vez que as duas articuladoras não tinham os documentos nas UEs.

A educação, como afirmava Anísio Teixeira (1958), não é privilégio e a democracia deve ser a base para organizar a escola pública. No entanto, parece que a apropriação de um discurso sem relação com a prática educativa tem tomado conta de algumas escolas.

Para Teixeira (1958), escola e comunidade não deveriam ser separadas, e para Dewey (2008), educar é tecer relações em sociedade. Nessa perspectiva, o PPP da escola não deveria ser também construído por alguns profissionais das escolas, mas com a representatividade de todos os envolvidos no processo educativo e também como afirmam em seus documentos, conforme destaques no quadro 6.

QUADRO 6 – PARTICIPAÇÃO NAS ESCOLAS INVESTIGADAS CONFORME O PPP

Escola	Destaques do PPP em relação à participação no contexto escolar
A	O PPP reflete a síntese das reflexões e discussões realizadas no coletivo da escola. A importância de todos se envolverem no processo educativo: pais, estudantes e profissionais da escola.
B	O PPP como plano da escola e como instrumento de participação plena dos profissionais, alunos e famílias no processo escolar. Essa participação promove cidadania.
C	Se propõe a ser uma escola que promova a transparência nas informações, para uma comunidade educativa que é consciente dos seus direitos e deveres e que participa ativamente das decisões da escola.
D	O PPP afirma que assume o princípio do trabalho coletivo, e que, portanto, todas as decisões da escola precisam se fundamentar nesse princípio. Dessa forma, todos devem envolver-se a fim de garantir a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem.
E	O PPP contribui para assegurar a gestão democrática, por meio da participação coletiva de todos: gestão escolar, professores e funcionários, pais e estudantes.

Fonte: Dados organizados pela autora (2017), a partir da análise dos PPPs investigados.

Como pode ser observado, todas as escolas pressupõem em seus documentos que o PPP é esse instrumento que, construído de forma democrática, contribui para assegurar a democracia e, portanto, a participação. Nesse sentido, como afirma Vasconcellos (2002), é instrumento teórico-metodológico a ser utilizado pelas escolas, onde todos são convidados a participar enquanto sujeitos do processo. Não apenas de forma representativa, mas de forma direta, podendo-se decidir e formular metas e estratégias que definam os rumos da escola, a fim de garantir uma gestão verdadeiramente democrática.

Também Veiga (2003) descreve a função do PPP nessa mesma direção, argumentando que esse deve considerar as inúmeras necessidades da comunidade escolar. No entanto, conforme verificado nos documentos das escolas investigadas, não se fez uma correlação entre o diagnóstico da comunidade escolar e um plano de ação da escola. Nesse sentido, todos os PPPs das escolas investigadas têm uma estrutura e uma organização, conforme indicado pelos textos enviados pela SME, porém, sem uma relação entre o levantamento dos dados realizados junto às famílias e possibilidades de metas e estratégias coletivas objetivando a melhoria dos processos de aprendizagem.

Como Haddad *et al.* (2015) afirmam, a proposta de construção do PPP de cada escola deveria ser gradual e coletiva, fundamentando-se teoricamente para que ele não fosse um documento de gaveta. Por certo, com as formações e estudos orientados pela SME desde 2012, o PPP poderia ter contado com a participação dos

diferentes segmentos em todos os momentos, garantindo que o princípio da gestão democrática fosse base para todas as ações da escola, não apenas no discurso.

Verificou-se que as escolas que realizaram um diagnóstico, a partir do questionário enviado aos pais para reelaboração do PPP, não o fizeram de forma a utilizar esses dados para, no coletivo da escola, organizar um plano de ação, onde houvesse uma atuação da escola considerando o que foi levantado, com exceção da escola B, que buscou no fim da proposta organizar algumas metas. As demais descrevem as condições da escola, os princípios e pressupostos teóricos, porém, não articularam esses a estratégias e a prazos de execução.

A pesquisadora buscou nos PPPs das cinco escolas estudadas se havia proposições a respeito da relação entre o documento revisto desde 2012, pelo coletivo escolar, e o PME, uma vez que todas elas faziam parte do programa.

Nenhuma das escolas onde a pesquisa se desenvolveu, remeteu-se, em seu PPP, à concepção proposta pelo PME, que Cavaliere (2010) identifica como multissetorial, destacando-se que apenas a Escola B citou o auxílio financeiro do programa para comprar os materiais para o funcionamento das oficinas do contraturno, porém sem o registro de quem participa da escolha desses materiais.

Como já citado, Leclerc e Moll (2012) ressaltam a importância do PPP da escola que aderiu ao PME articular o planejamento de suas oficinas com a proposta pedagógica do programa, pois esse não limita-se à manutenção financeira da educação em tempo integral, mas sobretudo ao reconhecimento de que os tempos e os espaços escolares necessitam de replanejamento, no qual a aprendizagem seja o seu foco principal.

Segundo Gadotti (2006) a democracia não é apenas discurso, mas também método, e a participação incide diretamente sobre a aprendizagem. Nesse sentido, faz-se necessário captar no olhar das crianças como elas percebem a organização da escola e se têm ou não, nos seus pontos de vista, espaços e tempos para serem ouvidos.

4.3.2 Concepção de educação em tempo integral no olhar dos estudantes

Para que a pesquisadora levantasse elementos de verificação sobre a perspectiva dos estudantes em relação aos motivos de permanecerem na escola o

dia todo, foi questionado sobre o porquê de estarem frequentando a escola de tempo integral e para que serve uma escola de tempo integral.

A partir das respostas dos quarenta (40) estudantes das cinco escolas de tempo integral da região sul de Curitiba pesquisadas, foi organizada a tabela 3 para melhor visualizar um recorte de como as crianças percebem a função da escola de tempo integral.

TABELA 3 – NÚMERO DE CITAÇÕES DOS ESTUDANTES SOBRE OS MOTIVOS DE FREQUENTAREM A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Escola	N.º de estudantes na roda de conversa	O trabalho da família	Cuidado/proteção	Aprendizagem	Outros motivos
A	07	04	02	03	01 Amizade 01 Falta de dinheiro em casa
B	09	06	03	02	00
C	08	06	04	00	01 amizade
D	07	03	00	01	04 atividades de recorte e pintura
E	09	05	02	02	00

Fonte: Dados organizados pela autora (2017), a partir das descrições das rodas de conversa

participaram das rodas de conversa, das cinco escolas, vinte e quatro (24) destacaram que o motivo primeiro de frequentarem a escola de tempo integral era porque seus pais trabalham, e onze (11) afirmaram que se sentiam cuidados e em segurança pela presença de adultos e por não terem com quem ficar em casa. Apenas oito (8) citaram de alguma forma a aprendizagem, o desenvolvimento e o maior tempo para estudar.

Destaca-se que na Escola D houve um numero significativo de estudantes que responderam que vão para a escola para recortar e pintar, citaram que aprenderam sobre Jesus, manjedoura e pinheirinho nas oficinas. E quando a pesquisadora procurava questionar um pouco mais sobre o assunto, os estudantes afirmavam que não sabiam o que responder.

Nesse sentido, a pesquisadora entrou em contato com a Escola E e solicitou à equipe gestora a participação de estudantes também pertencentes ao terceiro ano do Ensino Fundamental, o que foi prontamente aceito pelos profissionais da escola. Os nove (9) estudantes da Escola E (todos do 3º ano), demonstraram envolvimento, ainda que, devido à fase de desenvolvimento em que estavam, às vezes se

dispersavam, porém com a mediação da pesquisadora as questões eram retomadas e conseguiam expressar de forma clara os motivos de frequentarem a educação em tempo integral, como também as demais proposições levantadas na roda de conversa, pela pesquisadora, remetendo-se às aprendizagens que têm na educação em tempo integral, como aquilo que gostavam ou não gostavam no espaço escolar.

Dessa forma, é imprescindível ouvir o que os estudantes têm a dizer, para que o PPP da escola não seja um documento morto, mas o retrato mais fiel possível de quem é a comunidade escolar, seus problemas, suas dificuldades, seus sonhos, para, a partir desse diagnóstico, atuar de forma intencional, garantindo uma escola de tempo integral que não apenas proporcione o acesso a conteúdos, mas também à formação humana. Nesse sentido, destacam-se as falas dos estudantes sobre a função da escola de tempo integral:

- (1) É que ajuda os pais, dá uma forcinha pra eles porque os pais que não tem dinheiro aí botam os filhos na escola integral e daí eles ficam sob a proteção dos professores. Eu estou aqui porque ninguém cuida de mim e do meu irmão. (Estudante n.º 2ª)
- (2) Meu pai colocou eu na escola integral, aí eu tenho que vir pra escola. Ele trabalha a noite aí não consegue ficar comigo, ele fica dormindo. Ele não levanta (Estudante n.º 7b)
- (3) Para a gente aprender mais e para os pais ficarem trabalhando em paz, sem se preocupar com a gente. (Estudante n.º 4e)

É possível verificar que os estudantes de todas as cinco escolas trouxeram elementos da concepção assistencialista de educação em tempo integral, ao encontro do que afirma Cavaliere (2010), que verificou em suas pesquisas que a visão de cunho assistencialista é a predominante no Brasil. Para essa visão, os estudantes estão frequentando a escola de tempo integral para prioritariamente receberem cuidados e proteção e não pela aprendizagem.

Todas as falas aqui destacadas estão direcionadas para essa visão compensatória de educação em tempo integral, pois, tem-se a impressão de que a escola está prestando um favor e não cumprindo o seu dever para com eles, os estudantes, que deveriam ser os protagonistas do processo educativo.

Verificou-se que, independente do tipo de espaço que as crianças frequentam, se CEI, ETI, UEI interna ou UEI externa, os estudantes trazem a concepção de que estão o dia todo na escola, não por ser um direito a terem mais tempo e oportunidades de aprendizagem, mas para estarem sob os cuidados de um adulto guardador.

No entanto, alguns estudantes fizeram menções à aprendizagem, mas em segundo plano, não sendo citado como o motivo primeiro de estarem na escola de tempo integral, como afirmam os estudantes:

- (1) Meus pais estão o dia todo trabalhando e eu gosto de ficar aqui porque também ajuda no meu desenvolvimento. (Estudante n.º 4ª)
- (2) Tem a questão de segurança também, minha mãe e meu pai trabalham o dia inteiro e também meu pai acha que quanto mais estudar, mais inteligente você vai ser, por isso eu estudo o dia inteiro (Estudante n.º 1b)
- (3) Às vezes os pais trabalham muito e não podem cuidar. A escola integral é pra estudar mais, o dia inteiro, assim aprende mais. (Estudante n.º 4c)

O PME em seus documentos afirma que a escola de tempo integral é lugar de acesso aos conhecimentos científicos, históricos, culturais e artísticos, mas também deve proporcionar aos estudantes uma educação em uma perspectiva integral e integradora, não devendo, dessa forma, deter-se em um ou outro aspecto do desenvolvimento humano.

Pelas expressões dos estudantes, foi possível perceber que outras questões vêm em primeiro lugar, mesmo que tragam a importância da escola para o seu desenvolvimento, do estudar para ficar mais inteligente e para aprenderem, não configurando em seus pontos de vista, a escola de tempo integral, como afirma Lecler e Moll (2012), em um lugar com múltiplas oportunidades de aprendizagem.

O que se afirma aqui não é dizer que a escola é a única responsável pela formação dos estudantes, mas que necessita considerar quem são eles, seus desejos, suas origens, suas culturas e suas histórias, para que possa exercer de forma eficaz o trabalho pedagógico.

Anísio Teixeira (1928) já defendia uma escola pública de tempo integral que fosse regional, integrada à comunidade e à vida. O PME também fundamentado nesse importante pensador, traz a proposição de uma escola em que o diálogo e a interação sejam uma premissa do trabalho pedagógico.

Ao observar o PPP das escolas em que as rodas de conversa foram efetivadas, a comunidade educativa – professores, funcionários, pais e estudantes – é referenciada como essencial para que o processo ensino-aprendizagem seja efetivado com qualidade. No entanto, ao se contrapor essas afirmações dos documentos às afirmações das crianças, temos muitas contradições, conforme pode ser observado no quadro 7 .

QUADRO 7 – COMPARATIVO ENTRE AS AFIRMAÇÕES DO PPP E A PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES

ESCOLA	AFIRMAÇÕES DO PPP	PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES
A	Enfatiza a participação da equipe gestora, os professores, pais, famílias e estudantes nos processos de decisão	Tem vezes que eles chamam os pais para conversar sobre o aluno (risos), sobre mau comportamento [...].(Estudante n.º 3ª) Para o professor falar se o aluno tá bem no estudo, se está se comportando, conversando muito. (Estudante n.º 4ª)
B	Argumenta sobre a promoção de um ambiente propício à democracia, onde toda a comunidade educativa reconheça sobretudo qual é a proposta pedagógica da escola, discuta sobre ela e a coloque em ação.	Eles não querem (a presença dos pais), sabe por que, né professora? Porque eles bagunçam aí chamam os pais deles. (Estudante n.º 2b) Eu queria que meus pais fossem chamados para dar ideia. Eles vem só pra pegar o boletim. (Estudante n.º 3b)
C	Vem revendo de forma contínua seu PPP, pois ele é a sistematização – que nunca é definitiva – do planejamento coletivo realizado pela comunidade escolar.	A minha mãe conhece aqui (a UEI), ela já veio em reuniões para pegar o boletim. (Estudante n.º 1 c) É... os pais vem quando tem reunião e também quando a professora avisa...avisa... E o aluno não se comporta. Aí chamam pra conversar. (Estudante n.º 6c)
D	Prima pela participação de todos os segmentos da escola nas decisões e promove um ambiente educacional em que adultos e crianças sejam valorizados.	Quando a gente bate nos outros, xinga, aí a mãe é chamada. (Estudante n.º 7d) Quando dão risada (os alunos) da cara dos outros, beliscam e o professor diz: “ Por que você fez isso?” E eles respondem: “Porque eu quis.” (Estudante n.º 2d)
E	É necessária a criação de espaços para que a democracia seja exercida, para que o diálogo permanente entre os diferentes segmentos da comunidade escolar seja estabelecido	Quando a gente se machuca é pra levar no médico (Estudante n.º 5e) Quando eu faço bagunça, meus pais vêm. (Estudante n.º 4e)

Fonte: Dados organizados pela autora (2017), a partir da descrição das rodas de conversa e da análise dos PPPs

Assim, faz-se necessário questionar em que medida as escolas que ofertam educação em tempo integral têm procurado organizar espaços de participação para a comunidade escolar, como vêm afirmando em suas propostas pedagógicas, pois, no olhar dos estudantes, suas famílias vêm à escola em momentos pontuais, quando convocados, não como participantes efetivos do projeto educativo, como também indica o PME.

Destaca-se que embora façam afirmações sobre a importância da presença da comunidade educativa na escola para a tomada de decisões, no olhar dos estudantes o mau comportamento é o motivo principal de convocação das famílias, e nesse sentido, quando por exemplo a escola A ressalta em seu PPP que tem como pressuposto a participação de todos os envolvidos nos processos decisórios da escola, é possível verificar que nem no documento da escola há indicativos de

como isso possa ocorrer e nem há na fala dos estudantes da roda de conversa indícios de que eles ou as famílias participem desse processo.

Nas demais escolas verifica-se que o mesmo fenômeno ocorreu. A questão do mau comportamento é citada pelos estudantes como um dos motivos principais da presença das famílias na escola, não havendo em nenhum dos PPPs analisados um plano de ação de como aconteceria efetivamente essa relação entre a comunidade e a escola de forma mais democrática, que não seja apenas a participação em festas, em entrega de pareceres e convocação das famílias pelo grupo gestor.

Todas as escolas colocaram como essencial em seus PPPs a importância da participação do Conselho de Escola, como órgão máximo de gestão colegiada e enfatizam a necessidade de participação de todos os segmentos a fim de que a toda a comunidade escolar seja participe no processo educativo e, portanto, nas decisões da escola.

No entanto, mesmo que as famílias estejam citadas como um segmento essencial nas decisões da escola, verifica-se que, na prática, as mesmas limitam-se a serem convocadas em momentos esparsos e as crianças percebem essa situação, como se pode verificar em seus relatos.

Nesse sentido, a maioria dos estudantes, quando questionados, afirmaram que não gostariam que as famílias viessem mais à escola, pois demonstraram saber que quando isso ocorre, salvo em reuniões gerais para entrega de avaliações, é para que a escola apresente queixas sobre o comportamento apresentado na escola.

Os pais vêm até a escola não como partícipes da organização escolar, mas convocados para serem comunicados sobre assuntos que dizem respeito ao que já foi anteriormente decidido, mesmo aqueles que fazem parte do Conselho de Escola ou da APPF: muitas vezes acabam apenas tomando conhecimento, nas reuniões, sobre aquilo que já foi adquirido pela escola, cabendo a eles apenas um olhar e uma assinatura nos documentos relacionados à prestação de contas.

Dessa forma, ao nos remetermos aos indicativos do PME comentados por Coelho (2009), de que a educação em tempo integral na perspectiva do programa objetiva a participação cidadã da comunidade educativa, pode-se ponderar que não

há elementos, tanto no PPP como na fala dos estudantes, que tragam indícios de participação efetiva dessas famílias nos processos educativos e de decisão da escola.

Ao ouvir os estudantes e suas perspectivas, pode-se verificar que eles sabem que a escola é um lugar de aprendizagem, no entanto, ao que tudo indica, não há mecanismos de escuta reais para as suas necessidades, seus saberes, suas experiências, seus modos e tempos de vida.

4.3.3 Organização dos tempos nas escolas pesquisadas

Muitos pesquisadores como Coelho (1997, 2012), Cavaliere (2009), Torales (2012) e Branco (2012) têm questionado a contradição existente em muitas escolas de tempo integral, onde o tempo não é inteiro, integral para estudantes e nem para os professores, nas quais a fragmentação entre turno e contraturno ainda é uma realidade.

Nas escolas que ofertam educação em tempo integral na RME de Curitiba essa organização entre turno e contraturno também ocorre de forma diferente das escolas do município de Apucarana descritas por Torales (2012), onde houve uma preocupação da gestão, e também das escola, em superar essa fragmentação organizando o tempo em turno único.

Dessa forma, em Curitiba, independentemente se a escola é de tempo integral para todos os estudantes ou algumas turmas são de tempo integral, ou se apenas alguns alunos permanecem em tempo integral, todas as escolas da RME que ofertam educação em tempo integral têm o tempo dividido em turno e contraturno. Essa divisão, instituída na RME de Curitiba em determinado momento histórico, é a que permanece na atualidade. O tempo ainda é visto, como afirma Coelho (1997), não como um tempo *continuum*.

Verificou-se, portanto, que as cinco escolas investigadas têm o tempo fragmentado, mas cada uma delas, de acordo com seu PPP, tem sua forma de estruturá-lo. Para melhor visualizar os pontos em comum, como também as diferenças na organização das escolas onde ocorreu a pesquisa, foi sistematizado o quadro 8, a partir das informações dispostas nos PPPs.

QUADRO 8 - ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E O ATENDIMENTO AOS ESTUDANTES NAS ESCOLAS PESQUISADAS

Informações dispostas no PPP	Escola A	Escola B	Escola C	Escola D	Escola E
Carga horária para os estudantes de tempo integral	1600 horas anuais + 200 horas anuais para o almoço	1600 horas anuais + 200 horas anuais para o almoço	1600 horas anuais + 200 horas anuais para o almoço	1600 horas anuais + 200 horas anuais para o almoço	1600 horas anuais + 200 horas anuais para o almoço
Estudantes atendidos em período integral	306	390	240	60	570
Média dos estudantes atendidos em período integral	68%	100%	52,17%	15%	52,3%
Informações dispostas no PPP	Escola A	Escola B	Escola C	Escola D	Escola E
Número de estudantes atendidos apenas no turno	94	0	220	400	520
Turmas atendidas com oferta de contraturno	Agrupamentos por série, de acordo com as decisões do Conselho de Classe.	Escola totalmente integral.	Alunos integrais, são organizados em turmas por idade aproximada no contraturno.	Uma turma de trinta estudantes pela manhã, e outra turma no período da tarde. Alunos integrais, organizados em turmas, por idade aproximada.	Há turmas de período parcial e integral de todos os anos, com exceção do quinto ano, em que não há oferta em tempo integral.

Fonte: Dados organizados pela autora (2017), a partir da análise dos PPPs.

É possível observar que todos os estudantes matriculados em qualquer uma das cinco escolas onde ocorreu a investigação têm a mesma carga horária, porém, nem todas as escolas ofertam a todos os estudantes da sua comunidade a oportunidade de frequentarem a escola em tempo integral.

A Escola A afirma que caso a família tenha uma justificativa plausível no momento da matrícula ou da rematrícula, o estudante é desobrigado de frequentar o contraturno, tendo aproximadamente 32% dos estudantes da escola nessa situação, ou seja participando no turno da manhã ou da tarde das atividades referentes apenas ao turno.

A Escola E, assim como a Escola A, tem o formato de ETI, também não oferta para todos os seus estudantes educação em tempo integral, tendo 47,7% dos estudantes matriculados no período referente ao turno, embora haja espaço físico para atender mais alunos.

Como não constava no PPP o motivo dessa organização da Escola E, a pesquisadora questionou a equipe gestora sobre a razão dessa estruturação. A equipe afirmou que não é de interesse de todas as famílias matricularem seus filhos o dia todo na escola. No entanto, admitiram que em determinados momentos faltam vagas para estudantes que desejam migrar de uma vaga de meio período para uma vaga em turma que frequente o turno e o contraturno.

Escola C não oferta educação em tempo integral para todos os estudantes que a frequentam, por não ter espaço suficiente para realizá-lo. Ao analisar no PPP o contexto socioeconômico das famílias da região, verifica-se que é uma área de grande vulnerabilidade social, com 38,3% de beneficiários do Bolsa Família. Dessa forma, é questionável que uma escola numa região com tantas carências materiais e também culturais, matricule em tempo integral 52,17% dos seus estudantes.

Já a escola D têm uma outra especificidade, pois a UEI, onde as atividades de contraturno são realizadas, é afastada da escola. Esse espaço, antigo projeto PIÁ Ambiental, é reduzido, podendo atender apenas 15% dos estudantes da escola, com uma turma de trinta estudantes no período da manhã e trinta estudantes no período da tarde.

Assim como a Escola C, a Escola D também está situada numa região de extrema vulnerabilidade social, com moradias em situação de risco, não estando claro em nenhum dos dois PPPs como a escola seleciona os estudantes que frequentam o contraturno, uma vez que faltam vagas para o período em tempo integral.

Em relação à Escola B, na qual a oferta de educação em tempo integral é para todos os estudantes, pode-se afirmar que mesmo isso ocorrendo, ela não é uma escola totalmente de tempo integral, pois, a lógica da fragmentação entre turno e contraturno permanece, com um turno para os conteúdos obrigatórios e outro para a realização das Práticas Educativas.

Embora todos os estudantes da Escola B permaneçam nove horas na escola, percebe-se a fragmentação do tempo, dividido entre as atividades mais

conteudistas e aquelas mais leves, assim como os demais estudantes das Escolas A, C, D e E.

Mesmo realizando afirmações em seus PPPs, de que os tempos devem ser planejados e organizados tendo em vista as aprendizagens dos estudantes e para isso, seus tempos de vida devem ser considerados, pode-se verificar, que a fragmentação do tempo ainda é uma realidade nas escolas que ofertam educação em tempo integral, independente dos espaços em que eles estejam, havendo uma separação entre turno e contraturno. Tal como pode ser observada na fala dos estudantes:

- 1) A professora da manhã (do turno) [...] vai passando a lição e tem gente que não dá conta. (Estudante n.º 1a)
- 2) De manhã a gente copia mais... De manhã (no turno) a gente tem essas matérias mais: Português, Geografia, História... Essas coisas. A tarde (no contraturno) tem brincadeiras diferentes e coisas diferentes. (Estudante n.º 3b)
- 3) Lá (no turno) a gente aprende as matérias. Aqui tem muita brincadeira. (Estudante n.º 5c)
- 4) A professora da sala (do turno) passa lição no quadro e eu acho difícil. (Estudante n.º 4e)

Como na pesquisa desenvolvida por Azevedo e Betti (2014), as crianças ouvidas nas rodas de conversa em 2016, nessa pesquisa, também perceberam que há duas escolas diferentes dentro de uma mesma: a escola do turno e a escola do contraturno.

Pode-se inferir, pelos relatos, que as atividades do turno, na visão dos estudantes, são mais rígidas, sendo o foco dos professores as matérias a serem cumpridas, a cópia enquanto estratégia de ensino, valorizando-se a quantidade de conteúdos a serem transmitidos e não a aprendizagem dos estudantes.

As formas de ensinar no turno, baseando-se nos relatos dos estudantes, são tradicionais e, como já afirmaram Moll e Leclerc (2010), o foco está na quantidade de conteúdos a serem transmitidos, e no contraturno, há tempo para a ludicidade e para a vivência dos conhecimentos a serem construídos.

Ao se debruçar sobre o relato dos estudantes sobre a diferença entre os dois turnos, pode-se inferir que esses percebem que os professores têm diferenças nos encaminhamentos metodológicos realizados no período do turno e aqueles realizados no período do contraturno, havendo uma forma mais tradicional de trabalho no turno e propostas mais lúdicas no período do contraturno.

Se nos remetermos a Dewey (2008), sobre a importância da ação e da reflexão para que a aprendizagem se efetive, pode-se inferir que o período do contraturno está mais próximo, em sua metodologia, em proporcionar aos estudantes aprendizagens mais significativas, pois as oficinas no contraturno, como afirmaram os estudantes da roda de conversa, aprendem de forma mais experimental e interativa.

Tendo em vista a sistematização dos relatos obtidos pela pesquisadora, a partir das rodas de conversa com as crianças das cinco escolas investigadas, sobre a diferença entre o turno e o contraturno, foi organizado o quadro 9, onde se pode visualizar o que vem ocorrendo nos dois períodos de tempo.

QUADRO 9 - NÚMERO DE CITAÇÕES DOS ESTUDANTES SOBRE A FUNÇÃO DO TURNO E DO CONTRATURNO

Escola	Turno		Contraturno	
	Copiar e fazer lição	Nº de citações	Aprender brincando e brincar	Nº de citações
A	Ex: De manhã (no contraturno) tem mais lição e mais matérias [...] (Estudante n.º 6a)	05	Ex: Aqui no contraturno tem mais tempo para aprender brincando. (Estudante n.º 1a)	05
B	Ex: A professora (do turno) trabalha muito Língua Portuguesa, muito reforço pedagógico, e às vezes confunde a gente. É muita cópia... (Estudante n.º 9b)	03	Ex: Tem criança que só ouvindo não aprende e brincando consegue aprender. E aqui (no contraturno) consegue aprender porque tem brincadeira. (Estudante n.º 1b)	04
C	Ex: Na escola (no turno) a gente aprende muito no caderno e tem lição de copiar. (Estudante n.º 4c)	04	Ex: Aqui (no contraturno), a gente escolhe a brincadeira, o que fazer. (Estudante n.º 5c)	03
D	Lá na escola (no turno) a gente tem lição e prova e assim aprende. (Estudante n.º 2d)	04	A gente pode escolher do que brincar quando o professor falta. (Estudante n.º 7d)	04
E	Na sala tem muito mais lição pra escrever e copiar. (Estudante n.º)	05	Na oficina tem jeito de aprender brincando, tem jogo, tem xadrez. (Estudante n.º 2e)	04

Fonte: Dados organizados pela autora (2017), a partir da descrição das rodas de conversa

Verifica-se que dos quarenta (40) estudantes participantes das rodas de conversa, vinte (20) afirmam que o brincar está presente no período do contraturno e vinte e um (21) fazem referência ao ato de copiar e a lição no período do turno. No entanto, é necessário questionar a forma que esse brincar está colocado nos planejamentos de ensino; ou se essa atividade proposta no contraturno funciona apenas, como afirma Coelho (1997), para preencher os horários sem relação alguma com os conhecimentos a serem construídos com os estudantes.

É importante destacar que existe uma diferença entre os relatos sobre o brincar nas escolas C e a D e as escolas A, B, E. Para os estudantes das escolas C e D verificou-se que o brincar está voltado a atividades sem planejamento, deixar livre para escolher o que querem fazer, quando um professor não está. Já as brincadeiras citadas pelos alunos das escolas A, B e E, estão relacionadas às metodologias dos professores, em que por meio de jogos ou encaminhamentos lúdicos ensinam determinados conteúdos aos estudantes.

Em relação às afirmações relacionadas ao período do turno, verificou-se que esse é considerado pelos estudantes o tempo da seriedade, o tempo para fazer tarefas, para copiar e para ouvir o professor, sendo questionável, dessa forma, uma ampliação do tempo que segundo Cavaliere (2007), sem mudanças nos traços escolares e carregadas de um ensino tradicional e assim transmissiva.

Como é possível verificar, muitos dos estudantes, principalmente aqueles que estão nas Escolas C e D, percebem o tempo no contraturno como alheio ao processo educativo, desvinculado do tempo escolar. Diferente do que propõe Torales (2012): que a escola que oferta educação em tempo integral, pense em diferentes ambientes organizados tendo em vista a potencialização das aprendizagens, propondo estratégias que levem à emancipação dos estudantes.

Ao revisitar o estudo desenvolvido por Azevedo e Beth (2012) no qual as crianças afirmaram que querem brincar, não exclui a responsabilidade da escola de tempo integral em verificar que tipo de brincadeira é essa que está sendo proposta no contraturno, ou, seja, esse brincar deve estar permeado de intencionalidade pedagógica, tal como deveria ocorrer no período do turno.

Dessa forma, faz-se necessário repensar os tempos e espaços de estudos e planejamentos para que os professores considerem as crianças no seu tempo de vida e que também as façam avançar no processo de aprendizagem.

4.3.4 Espaços educativos e a concepção de aprendizagem nas escolas pesquisadas

Como afirma Forneiro (1998), a concepção de estudante, de aprendizagem e de escola está expressa sobretudo nos espaços escolares, pois a forma com esses estão organizados contam sobre as relações que acontecem ou não no seu interior,

se os estudantes têm voz ou ficam calados, se têm espaço para o movimento ou parados, se o ambiente de aprendizagem é para construção ou para reprodução.

Nesse sentido, tendo em vista a busca pelos contrastes, entre o que é dito e o que é praticado, a pesquisadora sistematizou a partir da leitura dos PPPs das escolas investigadas, o que elas afirmavam sobre os espaços escolares e o que se propunham a realizar para que o processo ensino-aprendizagem se efetivasse. Para uma melhor visualização dessas contradições, foi organizado o quadro 10.

QUADRO 10 – SÍNTESE DA ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO DE ACORDO COM O PPP DAS ESCOLAS INVESTIGADAS

Escola	Estrutura	Concepção de espaço	Organização das oficinas
A	ETI Construção com espaço para salas de arte, laboratório de Ciências, Quadra coberta e outras oficinas.	O tempo ampliado deve ser prazeroso, assim os espaços e as atividades também devem ser atrativas.	Não tem possibilidade de ter todas as oficinas organizadas, pois em muitas salas em um período funciona o turno e no outro o contraturno.
B	CEI Anexo I (espaço para o turno) e Anexo II (espaço para o contraturno)	Organizado de acordo com as necessidades educativas	Organização de salas ambiente de acordo com as oficinas das diferentes Práticas Educativas
C	Escola (espaço de turno) e UEI no mesmo terreno, como espaço de contraturno.	Os espaços devem ser aconchegantes e agradáveis, sendo propícios as aprendizagens.	As oficinas são organizadas na UEI.
D	Escola (espaço do turno) e UEI no espaço externo.	Os espaços devem proporcionar o convívio coletivo, acolhimento e o bem estar dos estudantes.	As práticas educativas ocorrem em uma sala no espaço da UEI.
E	ETI Com um espaço para o desenvolvimento das atividades relacionadas ao turno e um prédio no formato de ETI, onde são realizadas as atividades de contraturno.	Os estudantes e as suas necessidades devem ser o centro da atenção da escola.	Oficinas organizadas em salas ambiente no prédio com formato de ETI.

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2017) a partir da análise dos PPPs.

A Escola A e a Escola E tiveram a mesma concepção de educação de educação integral no momento da construção das ETIs, portanto têm projetos arquitetônicos semelhantes, fazendo parte de um plano de atendimento às comunidades carentes da época, que segundo Germani (2006), pretendia por meio de ações pedagógicas, administrativas e políticas, pagar a dívida social com a classe trabalhadora.

No entanto, a medida que outras equipes gestoras foram administrando a RME, outras formas de organizar a educação em tempo integral foi se estruturando e essas duas escolas que anteriormente utilizavam seus espaços e tempos sem fragmentação entre turno e contraturno, passam a fazê-lo. Nesse sentido, cada uma a seu modo, de acordo com seu PPP, embora com condições físicas para ultrapassar essa divisão, com espaços equipados de biblioteca, salas de artes, laboratório de informática, entre outros, acabam desviando o olhar de um possível projeto de integralidade.

Já a Escola B, formado por dois anexos, tem turmas de contraturno pela manhã e à tarde, contando com o anexo II para a organização das oficinas. De acordo com o PPP, essa estruturação permite que cada uma das salas tenham os materiais específicos para o desenvolvimento das atividades previstas nas oficinas, adquiridos com a verba proveniente do PME.

O PPP da escola ressalta que os espaços educativos objetivam proporcionar aprendizagens e para isso deve ser um ambiente acolhedor e aconchegante. No entanto, ao desenvolver a roda de conversa numa das salas em que deveria funcionar um espaço de leitura, a pesquisadora observou que o local não havia nenhum livro, apenas a placa indicando o nome do local: “cantinho da leitura”, e ao lado, em outra sala alguns protótipos do corpo humano onde deveria funcionar a oficina da Prática de Ciência e Tecnologia da Informação e da Comunicação, não havia nenhum vestígio de materiais ou de produções dos estudantes que referenciassem o que seria realizado naquele ambiente. Ao questionar os estudantes sobre os materiais disponíveis naquela oficina, eles afirmaram que antes havia mais microscópios, mas naquele momento alguns estavam danificados e apenas dois que estavam em boas condições permaneciam nos armários, para que as crianças não os estragassem.

Dessa forma, questiona-se a afirmação da Escola B em seu PPP de que as salas são propícias às aprendizagens, uma vez que as salas ambientes não estão equipadas de acordo com as suas especificidades, pois, como afirma Forneiro (1998), por meio da organização dos espaços é possível se realizar uma leitura da concepção de aprendizagem, de estudantes e de escola.

Já a Escola C e D desenvolvem as oficinas em espaços diferentes do espaço da escola. A Escola C numa UEI, que anteriormente era um antigo Projeto PIÁ que

pertencia à extinta Secretaria da Criança, e a Escola D, numa pequena estrutura onde funcionava uma unidade do Projeto PIÁ Ambiental. Esses espaços, portanto, não foram projetados para funcionar como escolas de tempo integral, mas para terem outras funcionalidades, por isso, acabam por não abarcarem a totalidade dos estudantes da escola, que não são atendidos em seus direitos de aprendizagem, indo na contramão do que afirma Anísio Teixeira (1928), que todos deveriam ter acesso à escola de tempo integral, não sendo dessa forma um privilégio.

A Escola A e a Escola E, mesmo com uma estrutura planejada para o atendimento de todos os estudantes matriculados no turno também frequentarem o contraturno, não o fazem. As justificativas apontadas por ambas as escolas estão relacionadas à solicitação das famílias para que seus filhos não permaneçam em tempo integral.

É importante relatar que na Escola D, assim como nas demais, a pesquisadora tinha a autorização da diretora para realizar o levantamento de dados desde o início do ano letivo. No entanto, em meados de outubro, quando foi necessário estruturar a roda de conversa com os estudantes da UEI, a gestora evitou de várias formas que o trabalho fosse desenvolvido.

A gestora afirmava que não tinha a autorização do NRE, que estava em reunião, que não tinha conversado com a SME, sendo que a autorização da SME e do comitê de ética já estava em mãos da pesquisadora e já tinha sido enviado no e-mail da escola. Após muita insistência, a diretora concordou novamente com a pesquisa.

Quando a pesquisadora foi até a UEI, constatou que havia diferença na conservação e na organização dos espaços que os estudantes frequentavam: enquanto a escola, onde ocorria as atividades relacionadas ao turno, foi indicada como referência pelo Núcleo Regional, sendo exemplo de um lugar em que ocorrem boas práticas, boa organização, no espaço da UEI, frequentado por trinta crianças por turno para realizar as atividades relacionadas ao contraturno. O espaço é empobrecido: uma sala para trinta estudantes por período com duas mesas, onde permaneciam sentados a maior parte do tempo, uma prateleira com alguns livros e jogos, algumas almofadas no canto.

Verificou-se também falta de segurança no espaço do contraturno, sem cadeado nos portões, com o muro da frente e das laterais quebrados e, segundo a articuladora da educação integral, muitas pessoas do bairro utilizavam o espaço dos fundos da UEI para transitar entre as ruas próximas. A UEI estava pixada, a horta realizada com os estudantes na Prática de Educação Ambiental destruída.

A pesquisadora perguntou à articuladora sobre as providências tomadas em relação ao espaço da UEI, a gestora afirmou que a diretora já comunicou ao NRE e ao setor de obras da SME, porém até o momento a unidade segue com os problemas de infraestrutura.

Portanto, quando a escola afirmou em seu PPP que os espaços devem proporcionar o convívio coletivo, o acolhimento e o bem-estar dos estudantes, questiona-se se essa é realmente uma meta da comunidade educativa, ou se foi escrita apenas para se entregar um documento no prazo solicitado. Pois, como os estudantes dessa UEI estarão bem e acolhidos sem as mínimas condições relacionadas a um ambiente de aprendizagem?

Destaca-se que a profissional afirmou à pesquisadora que aqueles estudantes que frequentam a UEI são os mais fracos, os que têm mais problemas familiares, aqueles que não sabem ler, aqueles os quais os pais não comparecem quando chamados e que dificilmente participariam ativamente da roda de conversa.

Apenas o déficit é visualizado pela articuladora, os estudantes e suas famílias, os espaços da UEI e o seu entorno, são conceituadas pela falta, porém, sem um plano de ação para atuar no que se refere a função social da escola, em organizar ambientes de aprendizagem que sejam significativos para os estudantes e, como afirma Forneiro (1998), os espaços educativos são elementos curriculares a serem planejados e modificados, sendo algo passível de transformação.

Ressalta-se que todas as cinco escolas ativeram-se em quantificar e descrever em seus PPPs as suas quadras poliesportivas, as bibliotecas, o número de salas e armários, sem trazer reflexões sobre a forma de uso desses espaços, indo na contramão do que afirma Pinheiro (2009) sobre o espaço escolar, de que esse se configura um espaço educativo e que, portanto, pode ser modificável e reorganizado.

Para perceber o ponto de vista dos estudantes sobre os espaços escolares, verificando se os professores planejam outros lugares para além da sala de aula, foi questionado a eles em que lugares eles aprendem na escola e se eles têm acesso a outros lugares fora da escola para aprender, sendo sintetizadas as respostas dos estudantes no quadro 11.

QUADRO 11 - NÚMERO DE CITAÇÕES DOS ESTUDANTES SOBRE A UTILIZAÇÃO DOS ESPAÇOS PARA A APRENDIZAGEM.

ESCOLA	N.º DE ESTUDANTES NA RODA DE CONVERSA	N.º DE CITAÇÕES SOBRE OS PROFESSORES QUE UTILIZAM APENAS A SALA DE AULA NO TURNO	N.º DE CITAÇÕES SOBRE A UTILIZAÇÃO DE OUTROS ESPAÇOS DA ESCOLA NO CONTRATURNO	ESPAÇOS CITADOS
A	07	04	02	Quadra
			02	Horta
B	09	07	03	Quadra
C	08	06	03	Quadra
D	07	06	04	Cancha de areia
E	09	07	03	Quadra
			03	Horta

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2017), a partir das descrições das rodas de conversa.

Como é possível se observar, houve trinta (30) citações dos quarenta (40) estudantes que participaram da roda de conversa, que afirmaram que permanecem em sala no momento do turno; e vinte (20) citações que relataram utilizar no horário do contraturno atividades em outros lugares da escola com os professores das oficinas.

A maioria das afirmações dos estudantes estão relacionadas à permanência dos estudantes em sala de aula no período do turno, sendo que as referências as atividades no contraturno estão direcionadas principalmente para as atividades desenvolvidas na quadra da escola e também na horta.

Nesse sentido, ao contrário do que afirmam Moll (2008), Guará (2009) e Coelho (2009, 2012, 2014) sobre a importância das escolas de tempo integral não hierarquizarem as diferentes dimensões do ser humano, as escolas ainda têm

priorizado o aspecto cognitivo sobre as demais, focando suas ações educativas em sala de aula em detrimento do uso de outros ambientes educativos, que poderiam proporcionar aos estudantes outras aprendizagens. Está se ampliando o tempo, mas o redimensionamento dos espaços, indicado por Moll (2009) nos documentos do MEC, não vem ocorrendo.

E os estudantes demonstraram que têm essa perspectiva, não passando despercebido para eles que, na concepção da escola, a aprendizagem, salvo algumas exceções, acontece dentro do espaço da sala, como pode-se verificar nas falas desses estudantes:

- (1) De manhã (no turno) a gente saia bem raro, mas é muito difícil a gente sair até a tarde (no contraturno). É raro também. (Estudante n.º 2a)
- (2) A tarde (no contraturno) já a gente sai lá fora [...] E não só fica copiando. A professora da manhã a gente não sai lá fora e isso eu acho que também faz parte da aula não só ficar copiando. (Estudante n.º 1a)
- (3) Na aula de xadrez a professora ensina também... e leva a gente lá fora... (Estudante n.º 5b)
- (4) A gente aprende muito no caderno de tarde (no contraturno). (Estudante n.º 4c)
- (5) A gente fica mais dentro da sala do que fora. A gente tem aqui bastante atividade para pintar. (Estudante n.º 6d)
- (6) Educação ambiental é lá fora as vezes, na horta. E quando é na sala é texto. (Estudante n.º 3e)

Mesmo com a orientação explícita no Caderno Pedagógico da Educação Integral (2012) de que os ambientes de aprendizagem não são apenas as salas de aula, mas também os diferentes espaços da escola, do seu entorno, do bairro e da cidade, as escolas que ofertam educação em tempo integral, na visão dos estudantes, não têm proporcionado a eles essa experiência educativa (CURITIBA, 2012).

Nas Escolas: B, C e E há evidências, nos relatos dos estudantes, de que eles sentem-se cansados em permanecer o dia todo na escola, expressando em suas falas a necessidade de atividades não apenas em sala de aula, mas de outras possibilidades que os levassem a movimentar-se, como podem ser observadas nas falas dos estudantes:

- (1) Eu acho que tinha que ter mais coisas pras crianças fazer exercício, [...] pra gente treinar e ficar mais avançado, porque só na sala cansa. (Estudante n.º 5b)
- (2) Eu queria fazer mais atividades lá fora. Não ficar só dentro da sala. Tinha uma professora antes que levava a gente mais pra jogar e brincar lá fora. Foi o ano passado. Esse ano a gente saiu muito pouco. Ficar só dentro deixa a gente cansado. (Estudante n.º 6c)

- (3) 1) Eu acho que lá fora a gente poderia aprender coisas se movimentando, dentro da sala a gente faz lição. Eu canso de ficar aqui, as vezes quero brincar, se mexer. (Estudante n.º 7e)
- (4) Estudar o dia inteiro cansa [...]. E se a gente não se comporta, a aula é dentro da sala. (Estudante n.º 2e)

Os estudantes demonstram em suas falas reconhecer que não aprendem apenas quando estão em sala de aula, mas também por meio de atividades em que não fiquem contidos, pois sentem-se fadigados por não terem maiores oportunidades de movimentarem-se. Dessa forma, fundamentando-se em Moll (2009), pode-se inferir que o uso dos espaços escolares necessitam ser redimensionados, como também os espaços do entorno das unidades investigadas, pois, a medida que houver uma ampliação da concepção de espaço escolar, pode-se ampliar as oportunidades de aprendizagem, contribuindo na melhoria dos ambientes educativos. Para Branco (2009) a exploração e a descoberta são essenciais no cotidiano escolar.

De acordo com o MEC (2009), os espaços em que os estudantes estão nas escolas muitas vezes não são os ideais e não são educativos por natureza, mas por meio da ação qualificada do professor esses espaços podem se tornar educativos, utilizando-se de ações planejadas, de estratégias definidas, em que a reflexão e a contextualização se façam presentes.

Alguns estudantes das Escolas A, B e C demonstraram criticidade ao destacarem nas rodas de conversa a necessidade de reforma nos espaços das escolas em que frequentam, dessa forma, afirmaram que os muros, as paredes, os banheiros, algumas salas necessitam de reformas, e como destacou o estudante n.º 1a:

Tem que reformar...não é só porque é uma escola do governo que tem que ser mal tratada. Não é porque uma escola é particular que tem que ser a melhor. Uma escola pública também tem o direito de ser boa.

Se nos remetermos ao conceito de Boa Escola, tão discutido em diferentes momentos de construção do PPP na RME, esse estudante, mesmo não participando de sua elaboração, trouxe de uma forma simples, porém não simplista, o direito que tem, enquanto estudante de uma escola pública, a ambientes educativos que lhe ofereçam condições de aprender. Para esse estudante da Escola A, não é porque frequenta uma escola pública, que essa não deve lhe ofertar as melhores condições estruturais de desenvolvimento.

O estudante expressa o seu anseio em frequentar uma escola com espaços adequados às atividades escolares, afirmando a precariedade do ambiente e a necessidade de reforma, quando afirmou que o espaço da escola deveria ser bem tratado, em que a mantenedora, nominado por ele de “governo”, se responsabilize em garantir a manutenção e a melhoria dos espaços educativos.

Quanto à realização de atividades em outros espaços, os alunos expressaram na roda de conversa que ir a outros espaços tem ocorrido em raros momentos, e muitas vezes essas saídas têm sido utilizado pelos profissionais como uma forma de premiar os “bons estudantes” ou punir os “maus” em relação ao comportamento apresentado em sala de aula, como observa-se nos seguintes relatos:

- (1) A gente saía de manhã (no turno), mas teve criança que não se comportou. Não saímos mais, agora só com o professora da tarde (da Prática de Movimento - Atletismo) (Estudante n.º 3a)
- (2) Eu queria que tivesse mais passeio na escola, a gente sai pouco ou quase nada. Mas quando tem não vai todo mundo, só quem se comporta. (Estudante n.º 6b)
- (3) O ano passado fomos na Casa da Bruxa (Bosque Alemão¹⁷), esse ano não teve passeio. Esse ano teve passeio na aula de música, mas não foi todo mundo. Só foram os mais comportados. (Estudante n.º 1e)
- (4) Quando a gente não se comporta não fazemos aula lá fora, a gente faz lição dentro da sala. (Estudante n.º 5e)

Nesse sentido, a concepção expressa no caderno do MEC (2009) de que os espaços, dentro ou fora da escola podem ser dinamizados, de acordo com os objetivos de aprendizagem, não vem sendo consolidados nessas escolas. Como se pode aferir, as crianças demonstraram em suas falas que sentem não estar nesse padrão de comportamento esperado pelos professores e isso as faz perder a oportunidade de participar de atividades em outros lugares, que não apenas a sala de aula.

De acordo com o mesmo documento, para o PME os ambientes de aprendizagem não limitam-se aos espaços de sala de aula, nesse sentido, buscou-se nas rodas de conversa, questionar aos estudantes se esses têm tido a oportunidade de realizar atividades em outros lugares, para além da escola e a frequência do uso desses outros espaços para além do ambiente escolar. Para melhor visualizar as afirmações dos estudantes, diante do contexto de

¹⁷ O Bosque Alemão é um parque da cidade de Curitiba, no qual há uma trilha que remete a história de João e Maria e também uma casa, denominada Casa da Bruxa ou Casa Encantada. Nessa casa há empréstimo de livros e contação de histórias realizadas por professoras que são caracterizadas de bruxas.

oportunidades que cada uma das cinco escolas tem ofertado, foi organizado o quadro 12.

QUADRO 12 – CITAÇÕES DOS ESTUDANTES REFERENTES AO USO DE ESPAÇOS DA CIDADE PARA REALIZAÇÃO DE ATIVIDADES, FREQUÊNCIA E PERÍODO

Escola	Nº de estudantes na roda de conversa	Nº de estudantes que citaram outros espaços/ espaços citados	Frequência	Período da saída
A	07	03 visitas ao Instituto GRPCOM	01 vez no ano de 2016	Contraturno
		02 museu	01 vez no ano de 2016	Contraturno
		03 teatro	01 vez no ano de 2016	Contraturno
		03 competições de voley em outras escolas	Não informado	Contraturno
B	09	02 visita ao Instituto GRPCOM	01 vez no ano de 2016	Contraturno
C	08	04 competições de voley em outras escolas da RME	Não informado	Contraturno
D	07	02 Mercado Municipal	01 vez no ano de 2016	Contraturno
		01 Museu do Olho	01 vez no ano de 2016	Contraturno
E	09	02 Teatro	01 vez no ano de 2016	Contraturno
		02 Visita ao Bosque Alemão	01 vez no ano de 2015	Contraturno

Fonte: A autora (2017), a partir das descrições dos relatos dos estudantes.

Como é possível observar, são poucas as oportunidades dos estudantes realizarem atividades para além do espaço escolar e quando essas acontecem, não são proporcionados a todos.

Todas as atividades desenvolvidas em outros espaços pelas cinco escolas investigadas foram realizadas no período do contraturno, pois, o período do turno é destinado às tarefas em sala de aula, quando o professor regente propõe, na maioria das vezes, atividades no caderno, conforme afirmam os estudantes:

- (1) A professora da manhã (do turno) só de você pensar em olhar pro lado e ela já chama atenção vai passando a lição e tem gente que não dá conta. (Estudante n.º 1a)
- (2) A tarde (no contraturno) a gente sai lá fora [...] E não só fica copiando (no turno) [...]. (Estudante n.º 2a)
- (3) De manhã (no turno) a gente enjoa de só ficar na sala. (Estudante n.º 7a)

- (4) A gente de manhã (no turno) aprende muito no caderno e na sala. A gente não sai muito [...]. (Estudante n.º c)
- (5) Eu aprendo com a professora [...] na sala (no turno). Porque a professora passa mais lição. (Estudante n.º 4d)
- (6) Na sala (no turno) tem silêncio e a professora passa lição e assim a gente aprende muito. (Estudante n.º 3d)

Verifica-se, a partir dos relatos dos estudantes n.º 4c, 4d e 3d, que aprender para eles está relacionado ao copiar, ao fazer lição, ao silêncio, sendo possível relacionar a concepção de ensino dos professores citados por essas crianças à concepção empirista citada por Becker (1994), que embasa uma pedagogia diretiva e não participativa.

Já os estudantes n.º 1a, 2a e 7a também citaram nas rodas de conversa essa forma de ensino tradicional, no entanto, manifestaram desagrado com a imobilidade e o desejo de participarem de atividades mais lúdicas, dinâmicas e de movimento.

A organização das atividades dirigidas no espaço da sala de aula no período do turno é reflexo da fragmentação do currículo escolar das escolas que ofertam educação em tempo integral, onde as atividades relacionadas a esse período são propostas de forma intensiva nas carteiras e cadeiras, em que o uso do caderno e das lições mais tradicionais são a forma padrão de ensino.

Como afirma Forneiro (1998), o espaço pode ser uma estrutura ou não de oportunidades, e há indícios, relatados pelos estudantes nas rodas de conversa, de que os ambientes educativos utilizados pelos professores têm se limitado à sala de aula e com poucas mudanças em seus arranjos. Já no período do contraturno, na realização das oficinas, há algum movimento das escolas para a utilização de outros espaços, como também em outros lugares da cidade, porém ainda há um longo caminho para superar a concepção apontada por Forneiro (1998), denominada de espaço enquanto variável dada, ou seja, de que o espaço é o lugar onde se ensina, cabendo ao professor e aos estudantes adaptarem-se a ele.

O desenclausuramento dos estudantes que frequentam as escolas que ofertam educação em tempo integral proposto por Moll (2008) ainda não vem ocorrendo, pois eles se limitam a citar passeios esparsos em meio a um ano letivo e não relatam práticas vivenciais e experimentais que os ambientes de aprendizagem para além da sala de aula podem oferecer. Como pode-se verificar na fala de alguns estudantes:

- (1) Agora vai ter um (passeio) no final do ano. É uma despedida de final de ano. (Estudante n.º 4c)
- (2) A gente não sai. O único lugar que a gente vai é pra cancha de areia. Saímos duas vezes. Uma esse ano e outra no ano passado. (Estudante n.º 5c)
- (3) Uma vez a gente foi ao redor da escola (Do espaço onde são desenvolvidas atividades referentes ao turno), pra ver se tinha alguma coisa poluindo e o tipo de terreno, o espaço, na aula de Geografia. (Estudante n.º 5d)

Arroyo (2012), afirma a necessidade de uma escola que proporcione condições aos estudantes de um justo viver, uma escola que não ofereça mais do mesmo. Porém, ao refletirmos sobre a fala dos estudantes participantes das rodas de conversa, ainda se verificam, fundamentando-se em Pereira e Vale (2013), restritas possibilidades de acessar os conteúdos socioculturais de forma vivencial. Destaca-se nas respostas a palavra “uma vez”: uma vez foram ao parque, uma vez foram realizar um trabalho ao redor da escola, uma vez ao teatro, uma vez no museu, não sendo portanto, uma prática constante.

Segundo Leite e Carvalho (2016), para que os Territórios Educativos se efetivem é necessário uma relação afetiva entre a pessoa e o espaço, porém, ainda nas escolas em que foram desenvolvidas as rodas de conversa, se observa no PPP, como na fala dos estudantes de que o espaço em que a escola se encontra, seu entorno e os demais lugares da cidade, não têm sido pensados pela instituição escolar como ambientes de aprendizagem.

Dessa forma, as atividades desenvolvidas pelos estudantes no período do contraturno têm sido realizadas em sua maioria dentro das salas de aula, e pelo que as rodas de conversa indicaram, sem muitas modificações nos arranjos das carteiras e cadeiras, havendo manutenção de um formato mais tradicional que favorece e fortalece uma pedagogia tradicional de ensino.

As escolas que ofertam educação em tempo integral, onde ocorreram as rodas de conversa, têm registrado em seus PPPs a necessidade de um olhar apurado para os seus espaços, afirmando que esses devem contribuir para a plena formação humana. Sendo lugares planejados e com desafios que permitam aos estudantes avançarem nos processos de aprendizagem.

No entanto, mesmo com essas afirmações registradas no documento da escola, como se observou nas falas dos estudantes, poucas são as vezes em que os estudantes têm a oportunidade de acesso à atividades que não sejam realizadas

nas salas de aula e limitadas são as possibilidades dos estudantes não apenas obterem informações sobre os espaços, mas atuarem de forma dinâmica e reflexiva sobre os diferentes lugares da escola, do bairro e da cidade.

Nesse sentido, cabe refletirmos sobre a organização das atividades que vêm sendo desenvolvidas com os estudantes, como também as oficinas realizadas no contraturno e os materiais a eles disponibilizados, pois, como afirma Cavaliere (2007), a ampliação do tempo escolar se justifica à medida que as atividades planejadas e direcionadas aos estudantes não compactuam com uma escola empobrecida em suas ações pedagógicas.

4.3.5 Oficinas, atividades e materiais nas escolas investigadas

O PME traz no bojo de sua proposta educativa questionamentos sobre as metodologias de trabalho que vêm sendo utilizadas pelas escolas para ensinar os estudantes. Para o programa, não apenas os tempos e os espaços devem ser ampliados, mas, sobretudo, as oportunidades educativas.

Dessa forma, buscou-se nos PPPs das escolas investigadas qual é a proposição disposta sobre as oficinas e as atividades planejadas para o contraturno, verificando se nesses documentos, a preocupação seria com a quantidade de conteúdos a serem ensinados ou com a aprendizagem dos estudantes. Para sistematizar essa busca realizada nos PPPs das cinco escolas, foi organizado o quadro 13.

QUADRO 13 - ENFOQUE DAS OFICINAS E DAS ATIVIDADES DAS ESCOLAS INVESTIGADAS SEGUNDO OS PPPs

Escola	Oficinas	Atividades
A	Organizadas de acordo com o Conselho de Classe do ano anterior, de acordo com o nível de aprendizagem dos estudantes.	Buscam o enriquecimento curricular do estudante, independente se estão sendo propostas no turno ou no contraturno.
B	Qualifica-se os espaços onde ocorrem as oficinas, objetivando a aprendizagem dos estudantes.	Tem como uma das metas a participação das famílias em diferentes atividades realizadas no interior da escola.
C	Possibilitam um maior envolvimento dos estudantes no processo ensino-aprendizagem, com atividades práticas e envolventes.	As atividades realizadas no contraturno estão planejadas de forma articulada aos conteúdos trabalhados no turno..
D	A oficina de literatura é ofertada para os estudantes que frequentam o contraturno no período da manhã e no período da tarde; já a oficina de jogos, apenas para aqueles que realizam o contraturno no período da tarde.	Realizadas de forma experimental e prática, proporcionando aos estudantes o exercício da autonomia, o desenvolvimento da criatividade, da memória, da atenção e do raciocínio lógico.
E	Cada oficina organizada tem objetivo de desenvolver uma potencialidade no estudante.	Combate-se as atividades “prontas”, pois essas não levam a aprendizagem.

Fonte: Dados organizados pela autora (2017), a partir da análise dos PPPs.

Pode-se inferir, ao se refletir sobre os dados postos no quadro 13, que as Escolas A, B, C, e E trazem em seus PPPs que todas as oficinas, atividades e materiais organizados e disponibilizados aos estudantes no período do contraturno devem convergir para a aprendizagem. A Escola D traz registrado no documento o seu comprometimento com o planejamento, assim como as demais escolas, porém, não enfatiza a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes.

Quanto a Escola A, essa destacou que o Conselho de Classe tem um papel fundamental na organização das oficinas, o que ocorre sempre no final de cada ano letivo. As turmas de contraturno são organizadas pelos níveis de aprendizagem em Língua Portuguesa e em Matemática, e a partir de avaliações trimestrais os alunos vão sendo redimensionados quando se verifica que há avanços no processo de conhecimento. Porém, assim como as escolas B, C, D e E, também não traz em seu PPP como acontece a organização das oficinas referentes às Práticas Educativas.

Destaca-se que a Escola B traz no PPP a importância da participação da comunidade educativa em algumas atividades ofertadas na escola, porém nessa escola e em nenhuma outra, registra-se a oportunidade das famílias e dos estudantes participarem da escolha das oficinas realizadas no contraturno, ao contrário, do que afirma o PME que traz a proposição de que os saberes construídos devem estar ligados a vida dos estudantes e o da sua comunidade.

É importante rememorar que nessa inter-relação entre a aprendizagem e a vida, conforme afirmava Dewey (2008), os estudantes necessitam de atividades práticas, pois é a ação e a experiência que possibilitam dar significado aos objetos. Nesse viés, todas as escolas, tal como apontam o Caderno da Educação Integral (2012), trazem a proposição de trabalho no contraturno em forma de oficinas, onde os estudantes têm a oportunidade de vivenciar situações de aprendizagem, por meio da prática e da manipulação de objetos.

Para verificar se, no ponto de vista dos estudantes, esse trabalho mais prático e vivencial vem ocorrendo, principalmente no contraturno, foi perguntado aos estudantes como os professores desse período ensinam e qual a diferença entre as atividades do turno e do contraturno. Sendo respondido pelos estudantes da seguinte forma:

- (1) É realmente muito diferente. Porque de tarde (no contraturno) a professora explica mais, ela ensina de jeitos diferentes, não só na escrita, ela faz brincadeiras. (Estudante n.º 5a)

- (2) [...] no conteúdo que ela está ensinando (numa oficina do contraturno), ela conta a história, tipo a capoeira, ela contou a história dos negros...ela leva a gente na quadra..faz tipo um teatro... Ela não ensina só fazer...(Estudante n.º 1b)
- (3) Também na aula de xadrez, a gente antes de aprender, faz um teatro, pra saber o nome das peças e como elas devem se mexer. (Estudante n.º 5b)
- (4) Na Prática de Educação Ambiental, a gente afofa a terra, planta e assim vamos aprendendo a cuidar do planeta Terra. (Estudante n.º 4c)
- (5) Essa professora procura jeitos diferentes de ensinar, ela foca na astronomia, a gente pesquisa, faz experiências, escreve o que aprendeu. (Estudante n.º 6c)
- (6) Eu queria fazer mais pesquisa, porque a gente pode saber mais sobre as coisas. (Estudante n.º 6d)
- (7) Na sala de Ciências (na Prática de Educação Ambiental) a gente aprende a preservar a natureza, pois ela faz o ar pra gente respirar, fazer experiências. E na sala (no turno) tem silêncio e a professora passa lição. (Estudante n.º 3e)
- (8) Eu queria mais experiências, porque a gente descobre porque as coisas são assim. (Estudante n.º 8e)

Como se pode observar, os estudantes demonstram em suas falas terem prazer em aprender de uma forma mais dinâmica, em que não exista a mera contemplação dos conteúdos a serem ensinados, e sim a experimentação, conforme aponta Dewey (2008).

Indo ao encontro também do que defendia Anísio Teixeira (1928), que já nessa época, defendia que a aprendizagem puramente verbal não era aprendizagem, os estudantes participantes das rodas de conversa evidenciaram ter acesso à realização de mais experiências, como afirma o estudante 8e, pois por meio delas podem descobrir como as coisas funcionam, e não apenas escrevendo, copiando, como afirma o estudante 5a, mas aprender de forma lúdica.

Assim, os estudantes afirmam a importância dos professores ensinarem de formas diferentes até que todos aprendam, sendo passível de observação o quanto as crianças percebem se há demonstração do que está sendo ensinado, se há por parte dos professores incentivo à pesquisa, à experimentos, se utilizam de brincadeiras e jogos, se contextualizam o conteúdo trabalhado, levando às oficinas possibilidades práticas de vivências e experimentação do conteúdo, indo ao encontro do que afirma Teixeira (1928), sobre o valor de superar o ensino por meio de aulas em que os alunos ouvem, escrevem, memorizam e posteriormente realizam provas. Esse tipo de atividade não tem como foco a aprendizagem dos estudantes, mas a reprodução de conteúdos previamente definidos.

É possível observar, a partir do relato dos estudantes, que eles anseiam em realizar mais atividades práticas e com significado, para isso, a ênfase do trabalho dos professores deveria ser, segundo Vygotsky (2001), no sentido e no significado das aprendizagens.

Para melhor visualizar a forma que os estudantes das cinco escolas se referem à forma como as atividades são realizadas nas oficinas do contraturno, foi sistematizada o quadro n.º 14.

QUADRO 14 – NÚMERO DE CITAÇÕES DOS ESTUDANTES SOBRE OS TIPOS DE ATIVIDADES REALIZADAS NO CONTRATURNO.

Escola	Nº de estudantes na roda de conversa	Nº de referências a experiência ou a prática	N.º de referências a pesquisa	Nº de referências ao brincar	Nº de referências a jogos	Outras citações
A	07	01	-	05	01	2 explicação 4 atividades no pátio
B	09	02	-	04	03	2 atividades no pátio 3 fazer teatro
C	08	02	1	03	-	1 teatro
D	07	02	-	04	03	-
E	09	03	02	04	04	4 Teatro

Fonte: Dados organizados pela autora (2017), a partir da descrição das rodas de conversa.

Dessa forma, nas rodas de conversa das cinco escolas, houve dez (10) citações dos estudantes sobre a importância da experiência e da prática para aprendizagem, vinte (20) afirmações sobre a brincadeira, onze (11) sobre jogos e três (03) sobre pesquisa.

Independentemente do que as crianças compreendem sobre experiência, pesquisa, jogos e brincadeiras, aqueles que se ocupam da organização do trabalho pedagógico e da aprendizagem dos estudantes necessitam refletir sobre o que essas afirmações e relatos apontam para que o aprimoramento dos planejamentos das oficinas e das atividades nelas desenvolvidas se efetive.

Nesse sentido, ao olhar para os dados do quadro 14, pode-se inferir que os estudantes, assim como afirmava Anísio Teixeira (1958), compreendem que o ensino ocorre na prática e não apenas por meio da palavra. Conforme o autor, a escola que permanecia em formato de aulas, com cópia e memorização seria arcaica e sem vida. Referendando-se nele, na pesquisa de Glória (2016) e na afirmação dos quarenta estudantes sobre as atividades desenvolvidas, é possível afirmar que as crianças reconhecem quando a escola está ou não “mais escolar”. Um exemplo que marca esse reconhecimento é a fala do estudante n.º 3e, que marca em seu relato que no período do turno impera o silêncio e a ordem, e no período do contraturno aprende-se com experiências.

Os estudantes também citam os jogos e as brincadeiras no contraturno, o que é indicação metodológica no Caderno Pedagógico da Educação Integral (CURITIBA, 2012). Porém, faz-se necessário investigar com maior foco se esses vêm sendo considerados no planejamento ou são utilizados apenas para manter os estudantes ocupados, o que contrapõe também as indicações do PME.

Se na pesquisa de Glória (2016), ouvindo os estudantes que vivenciaram a mudança de uma escola de um turno para uma escola de tempo integral, verificou que aquela vinha ofertando mais da mesma escola. Os quarenta (40) estudantes ouvidos nas cinco escolas da RME, demonstraram indícios, nas rodas de conversa, de que no contraturno as atividades são mais atraentes e dinâmicas do que as ofertadas no período do turno.

Moll (2008), Guará (2009) e Coelho (2009, 2012, 2014) levantam críticas a respeito da sobreposição de um aspecto do desenvolvimento humano sobre outro. Assim também, ao se refletir sobre o que crianças trazem em seus relatos nesta pesquisa, é possível questionar a dualidade do que é ofertado a elas no período do turno e do que é ofertado a elas no contraturno.

Quanto aos materiais disponibilizado aos estudantes para a realização das atividades nas oficinas, nos PPPs há afirmações de que esses são suficientes para que o processo ensino-aprendizagem se efetive, no entanto, nas rodas de conversa, os estudantes não expressam que há boas condições para o trabalho pedagógico, conforme pode-se observar no quadro 15.

QUADRO 15 – COMPARATIVO ENTRE AS CITAÇÕES DO PPP E O RELATO DOS ESTUDANTES SOBRE OS MATERIAIS DISPONÍVEIS PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO

Escola	Função dos materiais conforme o PPP	Lugares onde os materiais estão disponíveis conforme PPP	Importância do planejamento segundo o PPP	Relato dos estudantes
A	Dispõe de materiais para o turno e o contraturno, visando aulas criativas.	Há materiais nos armários das salas, como também nos almoxarifados	O uso dos materiais devem ser contemplados nos planejamentos	[...] de tanto chutarem a bola pra rua [...], a gente vai brincar e nem tem bola. Vai diminuindo (o número de bolas) e tem uma fila enorme, não dá tempo de jogar direito. (Estudante n.º 1a)
B	Buscam adquirir materiais adequados ao trabalho pedagógico, que contribuam para o desenvolvimento dos estudantes no processo de aprendizagem.	Os materiais estão disponíveis nos armários das salas e nos almoxarifados.	Devem ser utilizados de acordo com o planejamento.	Em Ciência e tecnologia uma vez a gente usou o telescópio. Agora ele está quebrado. E outro foi roubado. (Estudante n.º 5b)
C	Há a descrição dos materiais que a escola possui.	Há materiais disponíveis nos almoxarifados, nas bibliotecas, nas salas de aula e na UEI.	Devem ser solicitados a equipe pedagógica com antecedência, atrelados ao planejamento	Olha esses livros (aponta para os livros da biblioteca), estão velhos, estragados, sem condição. (Estudante n.º 7c)
D	Descreve os materiais disponíveis nos espaços da escola.	Há materiais no espaço do turno e do contraturno (que é distante da escola)	Para o uso dos professores no aprimoramento do planejamento.	Falta corda, quando a gente vai pular tem que amarrar uma na outra. (Estudante n.º 7d)
E	Enriquecer as oficinas, visando a aprendizagem dos estudantes.	Há materiais específicos para o trabalho nas diferentes salas ambiente. Também há almoxarifados que dispõem de materiais eletro-eletrônicos, didáticos e paradidáticos	Diferentes materiais à disposição para enriquecer e aprimorar o planejamento.	Faltam lápis no pote das professoras e são pequenos. A gente gosta de lápis novo, não usado e pequeno. (Estudante n.º 8e)

Fonte: Dados organizados pela autora (2017), a partir da descrição dos PPPs e dos relatos dos estudantes.

Como é possível perceber, há algumas contradições entre o que é afirmado nos PPPs e entre o que é efetivado com os estudantes, pois as escolas trazem em seus discursos que há materiais disponíveis para que os professores enriqueçam o

planejamento das oficinas do contraturno, no entanto as crianças relatam que sentem falta de materiais, bem como observam o desgaste de outros.

Todas as escolas asseveram em seus PPPs que o planejamento é essencial para a organização das oficinas, das atividades e dos materiais disponibilizados aos estudantes para promover aprendizagens. Nesse sentido, vão ao encontro do que afirma o Caderno Pedagógico da Educação Integral (2012), sobre a importância de planejar para que as escolas que ofertam educação em tempo integral construam ambientes propícios a ampliação e ao aprofundamento das aprendizagens.

A partir do relato dos estudantes, não é possível afirmar se há ou não planejamento das oficinas, as atividades e os materiais utilizados para sua organização e funcionamento, no entanto, se na perspectiva deles faltam materiais básicos como: lápis, tintas, bolas, peças nos jogos e livros para a biblioteca, é possível questionar o contido no texto do PPP.

Rememorando o que afirma Forneiro (1998), os materiais também são parte do ambiente de aprendizagem, e nesse sentido, podem contribuir para que os estudantes se desenvolvam, sendo fundamentais para que o planejamento de ensino se efetive. Nesse sentido, se as escolas afirmam em seus PPPs que desejam proporcionar aos estudantes ambientes propícios para que todos aprendam, comprometendo-se com a construção de uma Boa Escola, faz-se necessário que atentem para condições que efetivamente oferecem aos estudantes.

Questiona-se, dessa forma, se há reais condições de proporcionar atividades desafiadoras que mobilizem os estudantes à aprendizagens, com ausência de materiais necessários para que explorem, manipulem, experienciem e levanten hipóteses e assim construam conhecimentos.

Glória (2016), destaca a importância da mobilização para aprender, e isso se efetiva com mais tempo na escola de forma planejada, com atividades atraentes e com materiais adequados ao que se propõe. Dessa forma, as crianças participantes da roda de conversa, como pode ser observado no quadro 15, expressam necessidades em ter um tempo de qualidade nos períodos que permanecem na escola, e isso também se constrói com a reposição e a ampliação de materiais adequados ao que está proposto no planejamento do professor.

A fim de demonstrar de forma mais didática e também sucinta o que os estudantes relatam sobre os materiais disponíveis ou indisponíveis na escola no período do contraturno, foi sistematizada a tabela 4.

TABELA 4 – NÚMERO DE CITAÇÕES DOS ESTUDANTES SOBRE A DISPONIBILIDADE DOS MATERIAIS NAS OFICINAS.

Escola	N.º de Estudantes participantes das rodas de conversa	N.º de citações sobre a falta de materiais	N.º de citações sobre a falta de acesso aos materiais	Nº de citações sobre a situação dos materiais desgastados pelo uso	N.º de citações sobre furtos dos materiais escolares
A	07	02	01	02	-
B	09	01	04	04	02
C	08	04	01	04	03
D	07	06	00	03	02
E	09	03	02	02	-

Fonte: Dados organizados pela autora (2017), a partir da transcrição das rodas de conversa.

Ao se refletir sobre os dados apresentados na tabela, é possível verificar que a maior queixa dos estudantes refere-se à falta e ao desgaste dos materiais.

Os estudantes, em seus relatos, trazem para si a responsabilidade do desgaste desses materiais, justificando e se culpabilizando pelo não uso deles, desconhecendo que quando a escola aderiu ao PME, segundo Moll e Leclerc (2012), comprometeu-se com um projeto pedagógico de educação em tempo integral, que necessita proporcionar àqueles que a frequentam múltiplas aprendizagens e assim responsabilizar-se pelos materiais, por sua reposição e ampliação de acordo com as atividades escolhidas para o funcionamento do programa.

Cabe destacar que a educação em tempo integral não é um favor da escola ao estudante, ao contrário, como afirma Cavaliere (2010) é seu direito frequentá-la e nela obter todas as condições de aprendizagem.

Como pode ser verificado na tabela houve citações de estudantes sobre a falta de acesso aos materiais escolares, e que há materiais nos armários e nos almoxarifados da escola, mas que esses estão guardados porque há alunos que os danificam. Dessa forma, há indícios de que ainda os princípios ou crenças indissociáveis, citadas por Formosinho e Araújo (2008), sobre os direitos das crianças não vêm sendo efetivados. Conforme também pode ser observado na fala desses estudantes:

- (1) O professor não pega outras bolas para Educação Física, porque tem medo que a gente estrague. (Estudante n.º 4a)
- (2) Tem brinquedo trancado. Tem coisas, mas os professores não usam porque as crianças quebram. (Estudante n.º 1b)
- (3) As vezes tem material, mas as professora não usam, porque as crianças quebram. (Estudante n.º 9b)
- (4) Eu queria usar mais massinha para modelar o que a gente aprende, mas fica no armário. (Estudante n.º 7e).

Para Formosinho e Araújo (2008), ao ouvir os estudantes é possível conhecê-los num movimento ético para considerar esse conhecimento no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, quando expressam a falta desses materiais ou falta de uso dos mesmos, pode-se inferir que demonstram-se sensíveis às condições estruturais da escola, que reconhecem os problemas pelos quais a mesma vem passando, porém, gostariam de utilizar esses materiais nas suas vivências educativas. Para melhor visualizar os materiais que os quarenta estudantes mais citaram nas cinco escolas investigadas, foi elaborada a tabela 5.

TABELA 5 – NÚMERO DE CITAÇÕES DOS ESTUDANTES EM RELAÇÃO AOS MATERIAIS UTILIZADOS NA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

MATERIAIS	N.º DE CITAÇÕES DOS ESTUDANTES				
	Escola A	Escola B	Escola C	Escola D	Escola E
Livros	1	3	3	3	0
Caderno	0	0	3	2	0
Giz, lápis, borracha, cola, papel, tinta e massinha	2	2	2	2	3
Calculadora	4	0	0	0	0
Jogos e brinquedos	3	3	2	3	0
Bolas	2	0	1	1	0
Outros materiais	0	2 telescópios 2 pás 2 enxadas	0	0	0

Fonte: A autora (2017), a partir da descrição das rodas de conversa dos estudantes.

Quanto aos livros pertencentes às bibliotecas escolares, foi comum nas escolas B, C e D a queixa da situação depreciativa em que se encontram, bem como a falta desses materiais, sendo realizado pelos estudantes sete (9) citações sobre esse assunto. Para ilustrar as queixas dos estudantes, segue o relato de alguns deles:

- (1) A biblioteca era maravilhosa, mas rasgam, estragam os livros. Agora está com quase todos os livros rasgados. Quase todos. Agora não dá pra ler. (Estudante n.º 2b)
- (2) Não dá para ler. [...] antes a gente tinha um grupinho, pra tentar concertar. A gente trazia fita pra colar... E agora ainda não muda nada. (Estudante n.º 1b)

- (3) Antes tinha livros bons, agora tá muito ruim. Tem muita coisa velha. O que tem de mais novo são esses gibis. Esses aí que estão nessa prateleirinha. (Estudante n.º 4c)
- (4) Antes os livros estavam inteiros, agora olha como estão. Tem crianças que estraga. (Estudante n.º 4c)
- (5) Essa biblioteca antes era boa, mas tem aluno que estraga os livros, que não cuida, leva pra casa e não traz.. (Estudante n.º 5c)
- (6) Aqui faltam bastante coisa, roubam e estragam livros (Estudante n.º 7d)

Assim, verifica-se que a biblioteca, para esses estudantes têm sido um espaço que em algum momento já foi melhor, contendo livros com melhores condições de uso e de melhor qualidade. É possível perceber até uma certa tristeza dessas crianças em relação ao estado em que se encontram esses materiais, uma certa nostalgia, em que rememoram os bons tempos em que a biblioteca funcionava bem.

Quanto às cinco citações referentes ao caderno pelos estudantes das UEl's C e D, é importante enfatizar que quando eles fazem referência a esse matéria não remetem-se à falta dele, mas sim ao seu uso nas atividades relacionadas ao contraturno. Dessa maneira, pode-se levantar contraposições entre o que essas escolas afirmam sobre as oficinas organizadas no contraturno e a forma com que elas são efetivadas. Não se está afirmando que caderno não é um material a ser utilizado na educação em tempo integral, mas se as escolas afirmam em seus documentos que as crianças aprendem na prática, na manipulação de materiais e na experiência, é necessário questionar se esse caderno está nas oficinas para o registro das hipóteses, do percurso das experiências dos estudantes e suas conclusões ou para realizar atividades repetitivas.

Como afirma Arroyo (2007), é necessário que as escolas compreendam mais sobre os processos que levam à aprendizagem e para isso é preciso olhar os estudantes em seus tempos de vida, não se atendo a atividades sem significado, para o estudioso, ofertar mais um turno com o mesmo tipo de educação seria apenas improdutivo, mas também insuportável para os estudantes.

Quanto as dez referências dos estudantes sobre os jogos e brinquedos computados na tabela 5, verifica-se que na Escola E não houve citações sobre o uso ou não desses materiais: já das onze (11) referências dos estudantes das demais escolas, seis (6) trazem queixas sobre a falta de peças e o número insuficiente de tabuleiros, porém, cinco (5) estão inter-relacionadas ao uso no contraturno e alguns

desses relatos como se pode observar, trazem o reconhecimento por parte dos estudantes de que o uso dos jogos e dos brinquedos contribuem para suas aprendizagens:

- (1) A gente aprende no banco imobiliário, a gente aprende jogar e a interagir, acaba aprendendo Matemática também. [...]. (Estudante n.º 4b)
- (2) A gente tem um jogo que se chama “Corrida Sustentável” e a gente aprende a preservar a natureza. (Estudante n.º 6c)
- (3) A professora, as vezes usa um jogo para ensinar Português. E tem um de cores para ensinar Matemática. (Estudante n.º 1c)
- (4)) O jogo da memória desenvolve o cérebro, ajuda guardar as coisas na cabeça. (Estudante n.º 7d)
- (5) A gente aprende estratégia, por isso eu gosto do banco imobiliário, calcula com a cabeça, usa o dinheiro, compra, troca, vende. (Estudante n.º 5d)

Dessa forma, os estudantes têm a perspectiva de que os jogos não são, conforme aponta o Caderno Pedagógico da Educação Integral (2012), apenas uma forma de manter as crianças entretidas, reafirmando a importância deles, como no caso do estudante n.º 1c, ensine Português e Matemática, ou como o estudante n.º 5d, que destaca a aprendizagem de estratégias, de cálculo mental e do uso do dinheiro.

Porém, o documento da RME também destaca a importância da intencionalidade pedagógica na organização das oficinas, nas quais o professor, por meio de ações planejadas e, dessa forma com intencionalidade, proporciona aos estudantes ambientes de aprendizagem desafiadores.

Assim, não basta ao estudante estar em contato com os jogos e brinquedos pedagógicos, ou outros materiais adquiridos pela escola, é de responsabilidade do professor considerar, segundo Azevedo e Betti (2012), a ludicidade enquanto necessidade humana, utilizando-a enquanto estratégia para que se efetive o processo ensino-aprendizagem.

4.3.6 Participação dos estudantes nas escolas pesquisadas

Nos PPPs das cinco escolas investigadas todos afirmam a importância da participação e do envolvimento de toda a comunidade educativa nas decisões da escola, porém, em nenhuma delas há menção de que os órgãos colegiados instituídos dão voz dos estudantes na escolha das oficinas, das atividades e dos materiais.

Também não há nos documentos das escolas registros de outros espaços possíveis de participação dos estudantes. Sendo assim, pode-se inferir que esses não têm condições concretas de interferir ou de serem ativos na comunidade escolar, diferente das crianças que estudam em uma escola de Portugal, pesquisadas por Sarmento *et al.* (2007).

A participação nas escolas investigadas é proporcionada por alguns professores, mas, como afirmam Formosinho e Araújo (2008), de forma convencionada, como pode ser observada na fala dos estudantes, quando questionados em que momentos participavam de decisões na escola:

- (1) Existe sim, na hora de repartir o lanche, existe uma conversa, a gente entra num acordo para ver como vai distribuir (o lanche que sobrou). (Estudante n.º 1a)
- (2) As vezes quando a gente dá nossa opinião, falam que vão fazer e acabam não fazendo. Falam assim: “dê sua opinião”, “escreva sua opinião no papelzinho”, passa o ano e não fazem. (Estudante n.º 6a)
- (3) Teve uma professora, que parava para ouvir o que a gente falava, agora ninguém mais escuta o que a gente fala. (Estudante n.º 2b)
- (4) 5) Os professores deviam fazer mais cursos. Pra aprender a ouvir a gente. Ouvindo a gente eles também aprendem e melhoravam o ensino. Eles não param para ouvir a gente. (Estudante n.º 1b)
- (5) Quando falta professor a gente vai lá fora e pode escolher o que fazer. (Estudante n.º 2d)
- (6) A gente escolhe se vai brincar com um jogo ou com outro. Tem aula livre, a professora deixa a gente fazer o que quer aqui (no contraturno). (Estudante n.º 7d)

Ao refletir sobre a fala dos estudantes, verifica-se que a participação a que eles se referem não diz respeito aos rumos do processo ensino-aprendizagem, ao ambiente educativo, ou de alguma decisão sobre a escolha das oficinas e dessa forma, como afirmam Formosinho e Araújo (2008), não há o reconhecimento efetivo do que eles têm a dizer.

Alguns estudantes percebem que não há participação, como o estudante 6a, 2b e 1b, porém, para os demais, escolher entre um brinquedo e outro, ter “aula livre” pela falta de um professor, ou fazer acordos para ficar com mais lanche nas refeições já é considerado participação.

No discurso apregoado nos PPPs sobre gestão democrática, que defende que o compartilhamento de decisões na gestão escolar precisa acontecer entre todos da comunidade escolar, pode-se levantar contraposições entre o que é afirmado nesses documentos e os relatos dos estudantes. Nesse exercício verificou-se indícios de que a participação não vem ocorrendo. Nem mesmo nas relações entre professor-

estudante, indo na contramão do que afirma Paro (2011) sobre a importância das instâncias colegiadas para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes e de estratégias metodológicas com reais possibilidades de desenvolvimento dos estudantes como sujeitos históricos e reflexivos.

Como destaca o estudante nº1b, sobre a necessidade dos professores ouvirem mais os estudantes, aprenderem mais com eles e assim melhorarem o ensino indo ao encontro do que afirma Becker (1994), sobre a pedagogia relacional, em que o sujeito constrói seu conhecimento na interação com o meio físico e social: nessa interação entre o estudante e o professor, ambos influenciam um ao outro, havendo aprendizagem mútua.

Outro participante da roda de conversa dessa mesma escola, corroborando o que diz seu colega, afirma que os professores deveriam fazer mais cursos, e nesses cursos aprender ouvir os estudantes. Assim o estudante n.º 1b, traz em sua afirmação indícios de que a regra imperante no espaço escolar é não ouvir o que as crianças têm a dizer e o reconhecimento de que a formação continuada pode ser um caminho de aprendizagem aos professores, se houver vivências em que o ouvir seja o seu fundamento.

É preciso caminhar em direção ao que afirma Sarmiento (2003), superando o adultocentrismo tão presente nas escolas de tempo integral, onde tempos, espaços e atividades, diferente do que propõe o PME, não têm participação daqueles que deveriam ser os protagonistas no espaço educativo.

Os estudantes 2d e 7d trazem em seus relatos a ausência da intervenção do professor, deixando-os a mercê de escolhas sem objetivos de aprendizagem. Para Pistrak (1981), a autonomia é resultado da mediação e não do espontaneísmo. Como afirmam Formosinho e Araújo (2008), as crianças são competentes, porém necessitam ser colocadas em situações de diálogo.

Ainda assim, mesmo que não seja proporcionado aos estudantes possibilidades reais de participação, eles não deixam de perceber as dificuldades da escola, pois, diferente do que acreditam as pedagogias tradicionais a criança, como destacam Formosinho e Araújo (2008), é possuidora de uma voz, é competente e reflete sobre as condições da escola, basta espaço para que expresse

o que pensam, como pode ser verificado na fala dos estudantes, quando questionados sobre o que mudariam na escola e do que sentem falta:

- (1) Os recreios poderiam ter coisas diferentes. Porque todo santo dia é futebol. Poderia ser diferenciado. Porque na quadra a gente tem duas cestas de basquete, mas não tem um dia que a gente usa. Parece que está lá pra enfeite. (Estudante n.º 2a)
- (2) Eu acho também que deveria ter mais coisas para movimento no recreio, pois tem hora que a gente não tem nada pra fazer. Podia ter um professor para nos auxiliar. Quando a gente não tinha o que fazer, aí a gente poderia ir pra lá. (Estudante n.º 1a)
- (3) Eu queria sair mais para fazer atividades lá fora. Ficar o dia todo dentro da sala cansa. (Estudante n.º 5c)
- (4) Eu gostaria muito de ter mais tempo para brincar...Não fazer lição direto. (Estudante n.º 5e)
- (5) Eu também queria que a escola desse tempo para brincar e ir lá fora. É isso que eu queria pedir pra escola. (Estudante n.º 7e)

Como é possível observar nos relatos dos estudantes, eles anseiam não por soluções mágicas e inalcançáveis, mas por coisas simples, porém imprescindíveis para que eles tenham no tempo escolar estendido amplas oportunidades de aprendizagem, sendo possível inferir que as crianças anseiam em serem consideradas não apenas no aspecto cognitivo, mas também, indo ao encontro do que afirmam Moll (2008), Guará (2009) e Coelho (2009, 2012, 2014), nos aspectos afetivo, estético, ético, físico-motor, espiritual, etc.

Assim, ao contrário do que assevera Branco (2009) sobre a importância do olhar da escola sobre os tempos de aprendizagem dos estudantes, e do que destaca Arroyo (2012), sobre a construção de um currículo vivo, a partir dos educandos, há fortes indícios de que as crianças que frequentam as escolas de tempo integral não vêm sendo consideradas em suas necessidades, como por exemplo, os estudantes 2a e 1a que expressam o desejo de terem mais atividades de movimento na hora do recreio, para além do futebol; ou dos estudantes 5c e 7e que anseiam por realizarem atividades fora de sala de aula, ou do desejo de uma criança que tem apenas oito anos de idade, como o estudante 5e, que requer simplesmente mais tempo para brincar.

Dessa forma, é possível inferir que os estudantes das rodas de conversa demonstraram almejar ambientes de aprendizagem mais democráticos, mais partícipes, que lhes concedam reais possibilidades de interferir no ambiente educativo, o que na perspectiva de Teixeira (1928) formaria o cidadão para uma vida mais autônoma e participativa em sociedade.

Os estudantes demonstraram que, quando há oportunidade de partilharem o que pensam sobre a organização escolar, têm muito a contribuir, basta serem ouvidos de fato, e esse ouvir é considerar o que falam nas propostas para a escola e para os professores, como destaca o estudante da Escola A:

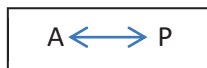
Eu acho que a escola deveria ouvir... Tem que escutar... Tem gente que vem de vários lugares para cá e os professores não entendem... Ouvindo a escola poderia melhorar o ensino e a gente ia melhorar também... Os professores não aprendem só quando eles estudam. Aprendem com a gente também, com os alunos. Tem que parar e ouvir o que a gente fala. (Estudante n.º 1a)

Assim o estudante traz elementos importantes para reflexão das escolas que ofertam educação integral e que apregoam em seus discursos que os estudantes têm um ambiente propício ao exercício da democracia, para que sejam partícipes dos processos de decisão da escola e não apenas receptáculos das imposições dos adultos.

Para esse estudante a escola tem que dedicar-se a ouvir a todos, independente do lugar de que o aluno chegue à escola, o acolhimento deve existir, o esforço do professor em considerar e compreender essas vozes, daqueles que deveriam ser os protagonistas dos processos de ensino-aprendizagem.

Para esse estudante é necessário que os professores parem para ouvir. É como se questionasse: Para que a pressa professor? Para que ensinar tão rápido, se não estamos aprendendo desse jeito? E também afirmasse: Ouça professor o que estamos lhes dizendo, pois assim aperfeiçoará suas formas de ensinar, de maneira que nós os estudantes possamos aprender.

O estudante aponta aquilo que os interacionistas defendem há tempos, que o professor aprende também com os estudantes, como no esquema organizado, por Becker :



Fonte: Becker, 1994, p.9

Nesse modelo o professor realiza intervenções no processo de aprendizagem do estudante, mas também numa relação recíproca o estudante modifica o professor. Esse estudante da Escola A sintetiza o que todas as vozes emitidas nas rodas de conversa expressaram: queremos ser ouvidos, temos algo a dizer que é significativo e você. Assim como nós, aprendemos com você professor, você também pode aprender conosco. Pare e ouça.

5 RESULTADOS E CONCLUSÕES

Ao ser movida pela minha história com a educação em tempo integral e as inquietações provenientes dessa trajetória e dos autores que me balizaram na pesquisa, busquei nas rodas de conversa praticar uma escuta atenta ao que os estudantes expressaram em suas afirmações ou quando se calavam, pois muitas vezes essa foi a forma de se comunicarem, demonstrando nas entrelinhas de suas ações ou do silêncio, as suas vivências e o seu olhar sobre a escola que frequentam.

Nas cinco escolas onde foi desenvolvida a pesquisa, os estudantes dialogaram com a pesquisadora e entre si, sobre seus tempos de vida na escola, relatando com pertinência e criticidade pontos essenciais a serem considerados pelas equipes gestoras, uma vez que essas, em seus PPPs, afirmavam ser democráticas, e que os estudantes são protagonistas dos processos de ensino-aprendizagem, uma vez que eles não confirmaram essa posição.

Ao ouvir os estudantes que frequentam as escolas de tempo integral em Curitiba, para responder as questões levantadas sobre suas perspectivas sobre os tempos, os espaços, as atividades, as oficinas e os materiais, a pesquisadora percebeu que não apenas os estudantes do quinto ano tinham capacidade de opinar sobre as decisões da escola, como também os estudantes dos anos anteriores, demonstraram nas rodas de conversa que têm muito a contribuir.

Destaca-se que no projeto de pesquisa a pesquisadora objetivava ouvir apenas os estudantes dos quintos anos, pois acreditava que esses teriam maiores condições de opinar de forma mais crítica sobre as vivências do tempo que permanecem na escola, no entanto, quando a pesquisadora foi até a UEI da Escola D, realizar o convite aos estudantes dessa etapa, não conseguiu o número suficiente de participantes dessa etapa de ensino, tendo que completar a roda de conversa com crianças do terceiro e do quarto ano.

Esse momento da pesquisa, levou a pesquisadora a olhar com estranheza as informações que estavam dadas pelos estudantes dessa UEI, pois, ao serem questionados, demonstraram-se mais tímidos e menos participativos que os demais estudantes das outras três rodas de conversa realizadas nas Escolas A, B e C.

Como a pesquisadora não tinha dados suficientes para analisar se essas crianças participaram de forma menos intensa das rodas de conversa que os demais porque tinham menos idade que as outras, ou se era devido aos encaminhamentos metodológicos que tiveram ou não tiveram acesso, buscou outra escola de tempo integral na região sul da cidade, denominada Escola E para realizar outra roda de conversa, com crianças da mesma faixa etária da realizada na Escola D, e que estivessem no 3º ano do Ensino Fundamental.

Na roda de conversa realizada na Escola E, os estudantes foram tão ativos e dispostos a falar das suas impressões sobre a escola em que estudavam, quanto aqueles do quinto ano das outras escolas investigadas, relatando sobre o que não gostavam do espaço da instituição, do que sentiam falta e de que forma acreditavam que aprenderiam melhor.

Ao voltar o olhar e a escuta para os estudantes da Escola D, não se pode descolá-los do contexto em que estavam inseridos no contraturno: uma sala pequena com capacidade para trinta estudantes, distante do espaço da escola, pixado e sem muros nas laterais. Na unidade em que a articuladora da Educação Integral alertou a pesquisadora que ela não conseguiria muitos dados porque as crianças que frequentavam o contraturno eram “as mais fracas”, “com maiores dificuldades”, “aquelas, cujos pais não eram presentes”. Porém constatou-se que a própria escola não tinha um projeto educativo claro, pois quando solicitado o PPP da escola, a articuladora destacou que apenas a diretora o tinha, portanto, ela desconhecia o documento.

As crianças da roda de conversa desenvolvidas na Escola D não demonstraram-se menos capazes que as demais, porém, evidenciaram um comportamento menos participativo e menos crítico que as demais, talvez, por que não lhes foi possibilitado experiências em que os tempos, os espaços e as atividades planejadas desenvolvessem todas as suas potencialidades em relação: a curiosidade, a imaginação, a criatividade, a ludicidade e a livre expressão, entre outras.

No PPP da escola D, constava que as práticas educativas deveriam ser coerentes com os tempos de vida dos estudantes, devendo ser lúdicas e contextualizadas, assim, o próprio documento, que não era conhecido em sua totalidade pela articuladora, poderia ser um ponto essencial para a retomada da sua

própria função, que é orientar os professores em relação aos direitos dos estudantes, previstos no PPP.

Desta forma, também as demais escolas podem subsidiar o seu trabalho pedagógico com a organização dos tempos, espaços, atividades, oficinas e materiais, considerando primeiramente as concepções já dispostas nos PPPs, pois, em todos os documentos analisados há elementos que confirmam que o estudante deve ser participante das decisões da escola, bem como de que ele aprende por meio das interações e de que também tem direito a uma Boa Escola.

Para autores que defendem a concepção de um estudante capaz e participativo, da qual a pesquisadora é adepta, ele também é aprendiz, tem direitos a tempos e espaços de uma vida digna, com ambientes de aprendizagem que lhes proporcionem condições de ter voz e vez na construção de conhecimentos significativos e da vida em sociedade.

Os estudantes, por meio de afirmações, expressões e até ao calarem-se, nos diálogos com a pesquisadora e entre si, demonstraram que pouco têm sido ouvidos em seus anseios por uma escola de tempo integral que seja mais dinâmica, que não os cerceie em seus tempos de vida, que são tempos de movimento, de ludicidade, de interação e de aprendizagem.

Expressaram que sentem-se muitas vezes cansados, por realizarem mais do mesmo, e que não é porque estão em uma escola pública que ela não pode ser boa, mas que essa deveria ter todas as condições de lhes proporcionar tempos e espaços qualificados para aprenderem mais e melhor.

No entanto, o adultocentrismo ainda é uma realidade, mesmo afirmando nos PPP, que o estudante tem direito à “Boa Escola”, e que essa está a serviço da aprendizagem do estudante, a ênfase ainda é na escuta do que os profissionais da escola têm a dizer, no que está prescrito, nos conteúdos e não nos tempos de vida dos estudantes, pois nem eles nem suas famílias têm compartilhado de processos participativos da escola, conforme aferido nas rodas de conversa. Como já afirmado por diferentes autores, democracia não é apenas discurso, é sobretudo, método e vivência.

Ao sentirem-se valorizados nas rodas de conversa, os estudantes demonstraram que têm o que dizer sobre a escola de tempo integral, sobre sua

pouca ou nenhuma participação nas decisões da escola, embora tenham destacado que são considerados por alguns professores, em alguns momentos esparsos, porém, sem grande significação.

Quanto a participação das famílias nas escolas, os estudantes expressaram que essa é limitada à comunicação sobre resultados das avaliações, convocação por problemas de disciplina e encaminhamentos médicos por problemas de saúde, o que traz aos alunos uma certa aversão e temor em levar os recados da escola aos seus responsáveis.

Ao ouvir os estudantes sobre os motivos de estarem na escola de tempo integral, eles se remetem principalmente à concepção de educação de cunho assistencialista, pois a principal razão alegada por eles de estarem o dia todo na escola não está relacionada a mais tempo para aprender, mas para estarem protegidos e na companhia de um adulto, enquanto seus pais trabalham.

Considera-se que a proteção e o cuidado são essenciais em escolas que ofertam educação em tempo integral, mas apenas essas ações não garantem o acesso aos conhecimentos socialmente construídos e que, como pode ser observado no relato dos estudantes, não lhes basta apenas estarem na escola; anseiam em serem ouvidos e atendidos em alguma medida significativa.

Também se pode inferir, por meio da escuta dos estudantes, que muitos professores, principalmente no período do turno, têm uma concepção de ensino tradicional, o que pressupõe um trabalho com uma pedagogia transmissiva e conteudista, na qual o copiar as tarefas, o excesso de lições, e as atividades sem preocupação com a aprendizagem se fazem presentes.

Já no período do contraturno, há afirmações dos estudantes que também podem ser remetidas a essa concepção tradicional de ensino, porém, há também indicativos de que alguns professores têm proposto outros encaminhamentos, nos quais a experiência, a ludicidade e a prática se fazem presentes, por meio das oficinas, que podem se aproximar de uma pedagogia mais relacional e também a interação entre professores/estudantes e estudantes/estudantes se fazem presentes.

Considerando que é por meio da experiência que as crianças aprendem, esse pode ser um ponto de retomada do planejamento do professor na escola, estando

no turno ou no contraturno: possibilitar aos estudantes propostas desafiadoras e práticas, em que o compartilhar na construção do conhecimento se efetive, independente do período em que estejam na escola, pois a criança é única e integral.

Ao aproximar-se dessa pedagogia inter-relacional, na qual o estudante é ouvido e considerado em seu percurso de aprendizagem, o professor estará se distanciando da concepção de educação em tempo integral de cunho assistencialista.

Quando as inferências críticas são realizadas, a partir dos relatos dos estudantes, não se deseja desqualificar o trabalho realizado pelos profissionais que trabalham nas escolas de tempo integral, ao contrário, tem-se como meta trazer reflexões à comunidade educativa para que retome o diagnóstico do contexto escolar às concepções de ensino-aprendizagem e aos objetivos de formação humana descritos no PPP. Também se sugere ampliar o olhar para a criança real, que é capaz de aprender e de opinar sobre as ações desenvolvidas no espaço escolar.

Ao ouvir os estudantes nas rodas de conversa pode-se verificar que eles podem contribuir e muito com o repensar e o reorganizar dos tempos escolares, trazendo indícios em suas falas de que percebem a fragmentação dos tempos e do currículo escolar dividido em turno e em contraturno, e nesse sentido, cabe as escolas desenvolverem uma escuta atenta sobre o que os estudantes pensam sobre a escola, sobre a reivindicação de se organizar um tempo contínuo.

Em relação a utilização de outros espaços para realização das atividades para além da sala de aula, verificou-se que ao contrário do que indica o PME, sobre a ampliação dos Territórios Educativos as escolas pesquisadas que ofertam educação em tempo integral não vêm, na perspectiva dos estudantes, oportunizando essa ampliação das vivências e experiências em outros ambientes para além da escola.

Mesmo no contraturno, ainda são poucas as oportunidades dos estudantes construírem aprendizagens que não sejam na sala, algumas vezes no pátio, na quadra, ou uma vez ao ano indo para outros lugares da cidade.

Ao verificar nos PPPs a forma como as escolas investigadas concebem o espaço e sua organização, ainda é recorrente uma visão descritiva, em que se relata o número de salas, móveis, objetos e materiais disponíveis, porém, sem uma qualificação e reflexões que ultrapassem a concepção de que os ambientes escolares podem ser planejados de acordo com os objetivos de aprendizagem e que os estudantes podem contribuir ativamente na reelaboração dos espaços.

Assim também nos mesmos documentos verificou-se a contextualização dos espaços do entorno da escola, porém sem relação com o alargamento dos territórios educativos, o que confirma a afirmação dos estudantes sobre essa concepção mais tradicional de espaço.

Baseando-se nessas constatações, um caminho para as escolas que ofertam educação na RME de Curitiba pode ser a ampliação do olhar sobre os espaços do seu entorno por meio do reconhecimento de que cada escola em sua comunidade é parte dela, pois se a escola está situada num determinado bairro ela é parte desse bairro, dessa região e da cidade, propondo ações que levem os estudantes e suas famílias a sentirem-se pertencentes não apenas à escola, mas também ao seu entorno, aos bairros e à toda estrutura que Curitiba oferece.

Também pode-se propor atividades em que a exploração e a descoberta estejam presentes e, de acordo com as proposições indicadas pelo caderno Territórios Educativos (2009), para que as escolas da RME realizem um mapeamento dos lugares com potencial educativo do seu entorno, bairro e da cidade, alargando as possibilidades de criação de ambientes de aprendizagem, levando a comunidade educativa a ocupar as praças, os museus, os teatros, os e parques, entre outros espaços, com objetivos de aprendizagem.

Dessa forma, pode-se acessar os conhecimentos culturais, artísticos, históricos e sociais, de forma integrada à vida e não distanciada dela, como está ocorrendo nas escolas de tempo integral pesquisadas.

Assim, destaca-se a necessidade de investimento da SME nos prédios escolares, pois é sua responsabilidade fazê-lo, considerando também que os próprios estudantes têm essa perspectiva e, dessa forma, têm muito a contribuir no estabelecimento de prioridades das escolas, como por exemplo: nas pequenas

reformas, na compra dos materiais pedagógicos e de consumo, pois percebem os desgastes ocasionados pelo uso, pelo tempo e pela falta de manutenção.

Ao se debruçar sobre os PPPs das escolas não se observou mecanismos formais de escuta às necessidades dos estudantes e ao ouvi-los também não houve relatos sobre essa possibilidade, dessa forma, sugere-se à RME instituí-los, pois, não basta ter um discurso nos PPPs sobre como as crianças são capazes, criativas e que são o centro do fazer educativo, se não há espaços de participação, nos quais sejam registrados e considerados os pontos de vista dos estudantes.

Assim, um possível caminho de fortalecimento das vozes dos estudantes no interior das escolas por meio dos Grêmios estudantis, desde o primeiro ano do Ensino Fundamental e não apenas do 6.º ao 9.º ano, como ocorre nas poucas escolas com anos finais da RME. Afinal, lhes permitiriam representatividade nas decisões da escola, uma vez que independente do ano ou ciclo, todos os participantes das rodas de conversa demonstram-se capazes a opinar sobre suas vivências na unidade em que frequentam.

Outra possibilidade para a RME ampliar a participação dos estudantes na organização dos tempos da escola, seria um debruçar-se sobre experiências desenvolvidas em outros lugares, verificando como se poderia implementá-las em Curitiba, como por exemplo, as Assembléias da Turma, realizadas em algumas escolas de Portugal, onde os estudantes têm a garantia da participação de forma efetiva, não apenas por meio do voto, mas de discussão, reflexão e de decisão, sendo a escola considerada um local privilegiado de vivências sobre a democracia e a cidadania.

Outro ponto a ser sugerido à RME: que em suas propostas de formação continuada para os professores, além de considerarem o compromisso estabelecido pelas comunidades educativas em relação ao direito à aprendizagem dos estudantes em seus PPPs, também abarcassem nessas formações, práticas reflexivas com esses profissionais, que os levem a questionar o próprio discurso, analisando se esse está condizente com a sua prática, possibilitando-lhes estudos e discussões sobre a epistemologia de seus encaminhamentos metodológicos.

Nesse sentido, ao revisitarem seus discursos, refletindo sobre a concepção neles inseridas como também em seus encaminhamentos pedagógicos, podem perceber o contraditório em suas ações.

Nessa perspectiva, aprendem os professores e aprendem os pesquisadores que nesse exercício de escuta e interação se dispõem a parar e ouvir o que os estudantes têm a dizer. E eles têm muito. Muito a ensinar a nós adultos, que eles têm saberes, têm necessidades do seu tempo de vida, têm histórias, têm críticas, têm opiniões, têm perspectivas e têm cidadania. Não são “página em branco”, como propõe as pedagogias tradicionais, nem são um “vir a ser”, mas são sujeitos de direitos capazes de aprender de forma interativa e de serem partícipes nas escolas em que frequentam.

5.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudantes têm muito ainda a dizer aos pesquisadores sobre seus tempos de vida, suas formas de aprender, seus jeitos de pensar, com sua ludicidade e criticidade.

A pesquisa desenvolvida se propôs a ouvi-los e captar a perspectiva daqueles que passam aproximadamente nove horas diárias em escolas de tempo integral na RME de Curitiba, e o fez, trazendo a tona os pontos de vista daqueles que nos PPPs têm nos discursos o direito a tempos, a espaços, a atividades e materiais compondo ambientes de aprendizagem que os consideram na sua integralidade.

No entanto, há limitações na pesquisa, pois, embora possa-se inferir que os estudantes não vêm sendo ouvidos nas escolhas pertinentes à organização da escola em tempo integral, como aponta o PME, por meio das reflexões a partir das rodas de conversa com os quarenta estudantes, não se pode afirmar que em todas as escolas da RME isso vem ou não ocorrendo.

Nesse sentido, sugere-se que outros pesquisadores também se proponham a ouvir mais estudantes, que forma a ampliar os resultados encontrados nessa pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALGEBAIL, E. **Escola Pública e Pobreza no Brasil: a Ampliação para Menos**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

ANDRADE, F. C. B. Clima escolar e resiliência: a escola como lugar de paz em tempo integral. In: LECLERT, G.F.E; MOLL, J. (orgs.). **Em aberto: Políticas de Educação Integral em jornada ampliada**. Brasília, v. 25, n. 88, p. 1-214, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/256>. Acesso em: 16 fev. 2016.

ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em Educação: Buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**: n.113. p.61-64. Jul.2001. Disponível em: http://nead.uesc.br/arquivos/Biologia/modulo_7_bloco_1/tcc/texto_2_pesquisa_em_educacao_buscando_rigor_e_qualidade.pdf. Acesso em: 15 abr. 2017.

_____. Pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**, 12.ed. São Paulo: Cortez, 2010. p.41-50.

ARROYO, M. Educandos e Educadores: seus direitos e o currículo. In: **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2016.

_____. **Imagens quebradas: Trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2011. 6.ed.

_____. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jacqueline (org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**. Direito a outros tempos e espaços educadores. Porto Alegre: Penso, 2012.

AZEVEDO, N. C. S.; BETTI, M. Escola de tempo integral e ludicidade: os pontos de vista de alunos do 1.º ano do Ensino Fundamental. Brasília: **Revista Brasileira de Pedagogia**. Vol. 95. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n240/01.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições, 2011.

BECKER, F. **Modelos Pedagógicos e Modelos epistemológicos**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 19, n. 1, jan./jun. 1994, apresentado como conferência no XII Encontro Nacional de Professores do PROEPRE: Programa de Educação Pré-Escolar (FE/UNICAMP).

_____. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. São Paulo: Artmed, 2003.

BRANCO, V. **O desafio da construção da Educação Integral**: formação continuada de professores alfabetizadores do município de Porecatu – Paraná. 222f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses/D09_branco.pdf. Acesso em: 10 set. 2015.

_____. Desafios para a implantação da Educação Integral: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, n. 45, p. 111-123, jul./set. 2012. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n45/08.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2015.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 abr. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf - . Acesso em: 20 fev. 2016. Portaria n.º 17, de 20 de abril de 2007.

_____. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 jan. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Acesso em: 23 fev. 2016.

_____. MOLL, Jaqueline (org). **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. - Brasília: SECAD/ MEC, 2009a. 52 p. (Série Mais Educação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf. Acesso em: 22 fev. 2016.

_____. MOLL, Jaqueline (org). **Rede de Saberes mais educação**: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral. Brasília: SECAD/ MEC, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad_mais_educacao_2.pdf - . Acesso em: 23 fev. 2016.

_____. MOLL, Jaqueline (org). **Documento Passo a Passo**: Programa Mais Educação. Brasília: SECAD/ MEC, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689>. Acesso em: 22 fev. 2016.

_____. MEC. **Gestão Intersetorial no Território**. Brasília: MEC, 2012a. (Série Mais Educação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cader_maiseducacao.pdf. Acesso em: 13 nov. 2015.

_____. MEC. **Territórios Educativos para a Educação Integral**. Série Mais Educação. Caderno 12, 2012b. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/04/territorioseducativos.pdf> - Acesso em 23 fev. 2016.

_____. MEC. **Manual Operacional da Educação Integral**. 2014. Disponível em: <http://anexos.datalegis.inf.br/arquivos/1240866.pdf> . Acesso em: 24 mar. 2017.

BUSSAB, V. L. R.; SANTOS, A. Reflexões sobre a observação etnográfica e a cultura de pares em ação. In: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. **Teoria e Prática na pesquisa com crianças**: diálogo com Willian Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

CAIUBY, B. B.; BOSCHETTI, V.R. **Uma escolar de tempo integral**. Laplage em Revista. v.1, n.1. jan-abr.2015, p.84-97. Disponível em: <http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/9/360> - acesso em 12 dez. 2015

CAMPO, C. J. G. **Método de Análise de Conteúdo**: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde Claudinei José Gomes Campos. Ver. Bras Enferm, Brasília (DF) 2004 set/out;57(5):611-4 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n5/a19v57n5.pdf> . Acesso em: 10 jun. 2017

CARVALHO, L. D. **Crianças e Infâncias na Educação (em tempo) Integral**. Educação em Revista: Belo Horizonte. v.31, n.4. p.23 – 43. Outubro-Dezembro 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/2015nahead/0102-4698-edur136686>. Acesso em: 07 dez. 2015.

CAVALIERE, A. M. **Tempo de escola e qualidade na educação pública**. Educação e Sociedade, Rio de Janeiro, v. 28, p. 1.015-1.035, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100.pdf>. Acesso em: 7 dez. 2015.

_____. **Anísio Teixeira e a educação integral**. Rio de Janeiro: Paidéia. maio-ago. 2010, vol. 20, n. 46, 249-259. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2015.

COELHO, L. M. C. Escola pública de horário integral: um tempo (fundamental) para o ensino fundamental. In: In: ABROMOVICZ, Anete; MOLL, Jacqueline (orgs). **Para além do fracasso escolar**. Campinas: Papirus, 1997.

_____. **Educação Integral e Integralismo**: Fontes Impressas e História (s). Acervo, Rio de Janeiro, v. 18, no 1-2, p. 83-94, jan/dez 2005 - pág. 83. Disponível em: [file:///C:/Users/Regian/Downloads/186-188-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Regian/Downloads/186-188-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 20 mai. 2017.

_____. Alunos no Ensino Fundamental, ampliação da jornada escolar e Educação Integral. **Educar em Revista**: Curitiba, Brasil, n. 45, p. 73-89, jul./set. 2012. Editora UFPR. <http://www.scielo.br/pdf/er/n45/06.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2015.

_____. MARQUES, L. P.; BRANCO, V. Políticas públicas municipais de educação integral e(m) tempo ampliado: quando a escola faz a diferença. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.22, n. 83, p. 355-378, abr./jun. 2014.

_____. PORTILHO, D. B. Educação Integral, tempo e políticas públicas: reflexões sobre concepções e práticas. In: COELHO, L.M.C (org.). **Educação Integral em**

tempo integral: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: FAPERJ, 2009.

_____. MAURÍCIO, L.V. Sobre Tempo e Conhecimentos Praticados na Escola de Tempo Integral. **Educação & Realidade**: Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1095-1112, out./dez. 2016.

CORSARO, W. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In: MÜLLER, Fernanda e CARVALHO, Ana Maria (orgs.). **Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças**: Diálogos com Willian Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

CURY, C. R. J. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **RBPAE**: v.23, n.3, p. 483-495, set./dez. 2007. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19144>. Acesso em: 22 de mar. 2014.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba**. Curitiba: v.4., 2006.

_____. Prefeitura Municipal. Boletim Casa Romário Martins. **Memória da Rede Municipal de Ensino de Curitiba**. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, v. 30, n.133, mar. 2007. 180 p. (Memória Institucional). Disponível em: <http://multimidia.educacao.curitiba.pr.gov.br/2014/3/pdf/00030410.pdf>. Acesso em 2 de set. 2017

_____. Prefeitura Municipal. Boletim Casa Romário Martins. **Memória da Rede Municipal de Ensino de Curitiba 1983-1998**. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, v. 33, n 143. 2010 (Memória Institucional). Disponível em: <http://www.educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/livro-ii/5336>. Acesso em 3 de set. 2017.

_____. Prefeitura Municipal. **Caderno Pedagógico**: Educação Integral. Curitiba: 2012. Disponível em: <http://pt.calameo.com/books/002659801151e500ad842>. Acesso em: 12 nov. 2015.

_____. Prefeitura Municipal. **Caderno da Semana de Estudos Pedagógicos**. Curitiba: 2015.

_____. Prefeitura Municipal. **Currículo do Ensino Fundamental**. Curitiba, v.1, 2016a.

_____. Prefeitura Municipal. **Caderno da Semana de Estudos Pedagógicos**. Curitiba: 2016b.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. O planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e abordagens. In: Porto Alegre: ARTMED, 2006., J. **O Desenvolvimento do Pragmatismo Americano**. Tradução de Cassiano Terra Rodrigues. São Paulo,

Volume 5, Número 2, julho – dez 2008, p. 119-132. Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos/filosofia/Pragmatismo>. Acesso em: 18 mai. 2017.

DICIONÁRIO DE PORTUGUÊS ON-LINE LÉXICO. Disponível em <http://www.sinonimos.com.br/>. Acesso em 21 set. 2016.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Editora UFPR, Curitiba, n.24, p. 213-225, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a11.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2016.

ESQUINSANI, R. S. S. Políticas de organização curricular para a escola pública em tempo integral: as lições de uma experiência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.91, n.227, p.75-83, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/603/584>. Acesso em: 20 nov. 2015.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORNEIRO, L. A organização dos espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre, Artmed, 1998, p. 229-281.

FORMOSINHO, J. O.; ARAUJO, S. B. Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In: **A escola vista pelas crianças**. Porto: Porto Editora, 2008.

FREINET, É. **Nascimento de uma Pedagogia Popular**. Lisboa: Editorial Estampa, 1978.

FREIRE, P. **A Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, M. **Perspectivas Atuais da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **Educação Integral no Brasil: Inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

_____. Gestão democrática com participação popular: planejamento e na organização da educação nacional. **Anais do Seminário Internacional Gestão Democrática da Educação e Pedagogias Participativas**. Brasília: 2006. Disponível em: http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/artigogadotti_final.pdf. Acesso em: 04 jun. 2017.

GANDIN, D. **Planejamento como prática educativa**. 16.ed. São Paulo: Loyola, 2007.

_____. **A prática do planejamento participativo**. 16.ed. São Paulo: Loyola, 2009.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 13.ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

GERMANI, B. **Educação de tempo integral**: Passado e presente na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 2006.

GLÓRIA, D. M. "A escola tá mais... escolar": a implantação do tempo integral em uma escola de Ensino Fundamental na perspectiva discente. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 59, p. 193-210, jan./mar. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n59/1984-0411-er-59-00193.pdf> . Acesso em 30/04/2017

GUARÁ, I. M. F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. In: MAURÍCIO, L. V. (org.). Educação Integral em Tempo Integral. Brasília: **Em Aberto**, v. 22, n. 80, p. 1-165, abr. 2009. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2221/2188>. Acesso em: 20 dez. 2015.

HADDAD, C. *et al.* **A formação continuada das equipes gestoras da Rede Municipal de Ensino de Curitiba e o Projeto Político-Pedagógico**. Curitiba: Educere, 2015. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16119_8261.pdf. Acesso em: 05 mar. 2017.

KLÜBER, T. E. Atlas/t.i como instrumento de análise em pesquisa qualitativa de abordagem fenomenológica. **ETD – Educ. tem. Digit**, Campinas: SP, v. 16, n. 1, p.5-23, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1326/1341>. Acesso em: 4 set. 2016.

KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares: Subsídios para uma leitura crítica. **Educação & Sociedade**, ano XVIII, n.60, dezembro/97. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v18n60/v18n60a1.pdf>. Acesso em: 12 set. 2016.

LECLERC, G. F. E.; MOLL, J. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n45/07.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2015.

LEITE, L. H. A. Educação Integral, territórios educativos e cidadania: aprendendo com as experiências de ampliação da jornada escolar em Belo Horizonte e Santarém. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 57-72, jul./set. 2012. Disponível

em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602012000300005 – Acesso em: 20 nov. 2015.

_____; CARVALHO, P. F.L. Educação (de Tempo) Integral e a Constituição de Territórios Educativos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.41, n.4, p.1205-1226, out./dez. 2016. Disponível em: [file:///C:/Users/Regian/Downloads/60598-282402-2-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Regian/Downloads/60598-282402-2-PB%20(2).pdf) . Acesso em: 22 jun. 2017.

LOBATO, I. M. *et al.* Espaços Educativos na Perspectiva da Educação Integral. **Comunicação & educação**, n.2, jul/dez 2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/81198>. Acesso em: 07 mar. 2016.

LOISOS, P. Vídeo, Filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: Bauer, M.W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2015.

LOUREIRO, R. L. *et al.* **Trabalho coletivo na construção de uma Boa Escola: Metodologia da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba na articulação do Projeto Político Pedagógico**. Curitiba: Educere, 2015. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17987_9367.pdf. Acesso em: 15 set. 2017

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. D. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, A. Ampliação de tempo escolar e aprendizagens significativas: os diversos tempos da educação integral. In: MOLL, J. *et al.* **Caminhos da Educação Integral no Brasil: Direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MAGNANI, J. G. C. **De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana**. RBCS: Vol. 17 no 49 junho, 2002. Disponível em: <file:///D:/2017/BUSCABASE%20DE%20DADOS/busca%202017/olhar%20de%20perto,%20olhar%20de%20longe.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2017.

MANZINI, E. J. Considerações sobre elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUESINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (orgs). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina: Eduel, 2003. p.11-125. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Consideracoes_sobre_a_elaboracao_do_roteiro. Acesso em: 28 abril. 2016.

MARQUES, L. P. *et.al.* **Tempo escolar em questão**. Cad. Pesq., São Luís, v. 20, n. 2, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://www.periodicos eletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/1792>. Acesso em: 07 mar. 2016.

MAURÍCIO, L. V. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. **Em aberto**: Brasília: v. 22, n. 80, p. 1-165, abr. 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/Regian/Downloads/2218-2276-1-PB.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2016.

MÉLLO, R. P. *et al.* Construcionismo, práticas discursivas e possibilidades de pesquisa. **Psicologia e Sociedade**, v.19, n.3, p. 26-32, 2007. Disponível em: https://www.academia.edu/3049925/Construcionismo_pr%C3%A1ticas_discursivas_e_possibilidades_de_pesquisa_em_psicologia_social?auto=download. Acesso em: 20 jul. 2017.

MENEZES, J. Educação em tempo integral: direito e financiamento. **Educar em Revista**, Curitiba: n.45, p.137-152, jul/set 2012, editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n45/10.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2015.

MOLL, J. Conceitos e pressupostos: o que queremos dizer quando falamos de Educação Integral? **Salto para o futuro**, Brasília, Ano XVIII, boletim 13, 2008. Disponível em: http://www.ufrgs.br/projetossociais/Biblioteca/4_TV_Escola_Educacao_Integral.pdf - Acesso em: 08 mar.2016.

MOLL, J.; LECLERC, G. F. E. Educação Integral e Comunitária: o remirar-se da cidade e da escola. In: PADILHA, P. R.; CECCON, S.; RAMALHO, P. **Município que educa: múltiplos olhares**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010. p.51-57. Disponível em: <http://municipioqueeduca.paulofreire.org/wp-content/uploads/2012/06/edl-municipio-que-educa-multiplos-olhares-varios-autores.pdf> - Acesso em: 07 nov. 2015.

_____. Diversidade e tempo integral: A garantia dos direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 291-304, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/306>. Acesso em: 15 nov. 2015.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: Aprendizagem e desenvolvimento** – um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2008.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3.ed. São Paulo: Ática, 2006.

_____. **Educação como exercício do poder**: crítica ao senso comum em educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Autonomia do educando na escola fundamental: um tema negligenciado. **Educar em Revista**, Curitiba, n.41, p. 197-213, jul/set. 2011. Disponível em: <http://www.vitorparo.com.br/trabalhos-publicados/artigos/download/>. Acesso em: 04 jun. 2017

_____. Trabalho docente na escola fundamental: questões candentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.42 n.146 p.586-611 maio/ago. 2012. Disponível em:

<http://www.vitorparo.com.br/trabalhos-publicados/artigos/download/>. Acesso em: 03 jun. 2017.

PISTRAK. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1981.

PINHEIRO, F. P. S. **Programa Mais Educação: Uma concepção de Educação Integral**. Dissertação (mestrado). 135 f. UFRJ: Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://teiaufmg.com.br/wp-content/uploads/2014/07/PINHEIRO-Fernanda-P.-da-S.-Zarour.-Programa-Mais-Educacao-uma-concepcao-de->. Acesso em: 15 mar. 2015.

RESENDE, L. M. G. **Perspectivas para a reflexão em torno do Projeto Político-Pedagógico**. In: VEIGA, I.P.A e RESENDE, L.M.G. Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico. Campinas: Papirus, 2008.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M.P.B. **Metodologia de Pesquisa**. 5.ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

SANTOS, Milton. **O espaço da cidadania e outras reflexões**. Porto Alegre: Fundação Ulysses Guimarães, 2011. Disponível em: <http://www.fundacaoulysses.org.br/uploads/acervos/15/pdf/1440003461-1398280172-vol-03-milton-santos.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2016.

SARMENTO, M. J. Criança, Aluno, Cidadão: a (re)constituição do “Ofício de Criança”. Conferência Culturas da Infância: Criança, Educação e Práticas Sociais. **Seminário Internacional da OMEP**: Brasil, 2003, Cuiabá.

_____. M. J.; FERNANDES, N.; TOMÁS, C. **Políticas públicas e participação infantil**. Portugal: Educação, Sociedade & Culturas, n. 25, 2007, 183-206. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC25/ManuelJacintoSarmiento.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2017.

SOLÉ, I. ; COLL, C. Os professores e a concepção construtivista. In: COLL, C. *et al.* **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2009.

SOUZA, F. M. C. **Relação com o saber e tempo integral**. Revista Ensino Interdisciplinar, Rio Grande do Norte, v.2, n.06, Outubro/2016. Disponível em: <http://periodicos.uern.br/index.php/RECEI/article/view/2048>. Acesso em: 25 mai. 2017.

TEIXEIRA, A. **Aspectos americanos de educação**. Salvador: Tip. De São Francisco, 1928. 166p. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/aspamerieducacao/indice.htm>. Acesso em: 24 fev. 2016.

_____. Educação não é privilégio. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Vol. X, Janeiro - Fevereiro, 1956. N.º _____. Disponível em: [file:///D:/2017/anisio%20teixeira/Revista%20Brasileira%20de%20Estudos%20Pedag%C3%B3gicos%20\(RBEP\)%20-%20Num%2063.pdf](file:///D:/2017/anisio%20teixeira/Revista%20Brasileira%20de%20Estudos%20Pedag%C3%B3gicos%20(RBEP)%20-%20Num%2063.pdf). Acesso em: 17 mai. 2017.

_____. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Vol. XXIX, abril – junho, 1958. Disponível em: <http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/me001665.pdf> . Acesso em: 19 de out. 2017.

TITTON, M. B. P.; PACHECO, S. M. Diálogos possíveis à construção de Projeto Político Pedagógico na perspectiva contemporânea da Educação Integral. **Educação em Revista**, Belo Horizonte: v.31, n.04. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v31n4/1982-6621-edur-31-04-00135.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2016.

TORALES, M. A. Entre kronos e kairós: o sentido e as implicações da ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n.45, p.125-135, jul./set. 2012. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n45/09.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2015.

_____. *et al.* A organização do espaço e do tempo educativo-escolar: análise de uma experiência de educação integral. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 2, p. 100-118, Mai./Ago. 2016. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/6333>. Acesso em: 5 jun. 2017.

PEREIRA, M. P.; VALE, F. F. Educação Integral e Integrada – Novos tempos, espaços e oportunidades educativas. **Estação Científica**, Amapá, 2013. Disponível em: <file:///D:/2017/disserta%C3%A7%C3%A3o%20revisada/EDUCA%C3%87%C3%83O-INTEGRAL-E-INTEGRADA-%E2%80%93-NOVOS-TEMPOS-ESPA%C3%87OS-E-OPORTUNIDADES-EDUCATIVAS.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2017.

TRIVINOS. A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, I. P. A. Inovações e Projeto Político-Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a02v2361.pdf> Acesso em: 25 mai. 2017

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

_____. **Formação didática do professor contemporâneo**: desafios e perspectivas. São Paulo: Libertad, 2011. Disponível em:

<http://www.celsovasconcellos.com.br/Textos/Did%C3%A1tica>. Acesso em 15 de jun. 2017.

VAZ, A. C. S.; ANDRÉ, B.P. **Construindo identidades no espaço escolar:** percepções de professores sobre o sentimento de pertencimento dos seus alunos e a construção da cidadania. Rio de Janeiro. Editora Realize: Anais Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão: Didática e Avaliação: 2015. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/ceduce/trabalhos/TRABALHO_EV047_MD1_SA7_ID575_19052015193150.pdf. Acesso em: 02 jun. 2017.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Edição eletrônica: Ed. Ridendo Castigat Mores, 2001. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/vigo.html> - Acesso em: 27 nov. 2015.

WALTER, S. A.; BACH, T. M. Adeus papel, marca-textos, tesoura e cola: inovando o processo de análise de conteúdo por meio do Atlas TI. Rio de Janeiro: **Administração: Ensino e Pesquisa**, v.16, nº2, p. 275-308, abr./jun.2015. Disponível em: <file:///D:/2017/atlas%20ti.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2017.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005. Disponível em: https://saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2014/02/yin-metodologia_da_pesquisa_estudo_de_caso_yin.pdf. Acesso em: 10 set. 2016.

ZABALZA, M. A. **Ditáctica de la Educación Infantil**. São Paulo: Cortez, Narcea: Madri, 1987.

_____. Os Dez Aspectos-chave de uma Educação Infantil de Qualidade. In: ZABALZA, M.A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZUCCHETTI, D. T.; MOURA, E. P. G. Educação integral. Uma questão de direitos humanos? **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** Rio de Janeiro, v.25, n. 94, p. 257-276, jan./mar. 2017. <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v25n94/1809-4465-ensaio-25-94-0257.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2017.

APÊNDICE A

PERGUNTAS ÀS CRIANÇAS

ESCOLA: _____

DATA: _____

NÚMERO DE PARTICIPANTES: _____

ROTEIRO PARA AS RODAS DE CONVERSA

TEMPO

1. Há quanto tempo está na escola de tempo integral?
2. Falta tempo para alguma atividade que gostaria de participar?
3. Considera que aprende mais em qual momento do seu dia na escola? Por quê?

ESPAÇO

4. Já frequentou outra escola? Era de tempo integral? (tempo e espaço)
5. Qual o lugar da escola em que mais aprende? Por quê?
6. Alguma atividade é desenvolvida fora de sala de aula? Em que lugares? Quais atividades?
7. Com que frequência as atividades fora de sala de aula são desenvolvidas? (tempo, espaço e atividades)

ATIVIDADES E MATERIAIS

8. A escola tem todos os materiais que vocês precisam para aprender?
9. Que tipo de atividades consideram que aprendem mais?
10. Que tipo de atividade consideram que aprendem pouco?

APRENDIZAGEM

11. O que mais gostariam de aprender na escola? Por quê?
12. Tem algo que não conseguem aprender na escola? Por quê?
13. Como sabe que não aprenderam algo?

PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

14. A escola ou algum professor pede opinião a você para organizarem as oficinas?
15. Suas famílias são chamadas à escola? Em que momentos?
16. O que mudariam na escola? Por quê?
17. Do que sentem falta na escola?
18. Para que serve uma escola de tempo integral?

OBSERVAÇÕES: _____

Fonte: A autora (2016)

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós prof^{as}. Dr^{as}. Veronica Branco professora do mestrado e pesquisadora da UFPR e Regiane Laura Loureiro, aluna da linha de mestrado em Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano da UFPR, estamos convidando seu filho/filha, estudante de escola de tempo integral, pertencente a Rede Municipal de Ensino de Curitiba, a participar de um estudo intitulado “Educação Integral em Tempo Integral na Perspectiva dos Estudantes da Rede Municipal de Ensino de Curitiba”.

A participação de seu filho/filha é fundamental tendo em vista que é por meio das pesquisas científicas que ocorrem os avanços em todas as áreas do conhecimento e essa buscará por meio de rodas de conversa, no período onde são ministradas as Práticas Educativas da Educação em Tempo Integral, ouvir o que as crianças têm a dizer sobre o tempo que passam na escola, o que aprendem, em que lugares aprendem mais e o que mais desejariam aprender no espaço escolar.

A legislação vigente e o Programa Mais Educação, do qual as escolas da Rede Municipal de Curitiba fazem parte desde 2012, preveem a participação da comunidade escolar na escolha das oficinas da educação em tempo integral, dessa forma é relevante investigar como isso vem acontecendo e de que forma vem ocorrendo na instituição escolar, principalmente no que se refere a participação dos estudantes.

a) O objetivo desta pesquisa é levantar elementos, discutir, a partir do ponto de vista dos estudantes, em uma pesquisa qualitativa, como as crianças percebem o seu tempo de vida na escola de tempo integral, como elas veem o espaço da escola, quais e como esses espaços são utilizados e que mediações acontecem neles.

b) Caso você concorde que seu filho/filha participe desta pesquisa, será necessário que você assine esse termo, concordando que ele/ela omita opiniões a respeito do tempo, espaço e aprendizagens na escola que frequenta. O pesquisador fará algumas perguntas para estimular o diálogo entre os estudantes e entre os estudantes e o pesquisador.

c) Para tanto seu filho (a), participará de rodas de conversa no período em que frequenta as oficinas da educação em tempo integral. Essas rodas acontecerão no espaço escolar, com grupos de 6 a 8 estudantes, em local a ser combinado com a direção da instituição escolar, se na sala de aula ou na biblioteca. As rodas de conversa durarão de 30 a 40 minutos. As rodas de conversa serão filmadas. Inicialmente está previsto um momento de rodas de conversa, mas ao analisar o vídeo, pode-se sentir necessidade de aprofundar algum tema, sendo possível marcar com a equipe escolar outro dia e horário, nessas mesmas condições: sempre em concordância com o melhor momento a ser combinado com a equipe escolar, tendo em vista não prejudicar o processo ensino-aprendizagem dos estudantes.

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal _____
 Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE _____
 Orientador _____

d) É possível que o (a) estudante experimente algum desconforto, principalmente sentir-se cansado em estar participando das rodas de conversa. Sendo, resguardado ao participante o direito de a qualquer momento desistir dessas dinâmicas.

e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser o cansaço, ou ficar constrangido diante de alguma questão perguntada. Mas, faremos o possível, para que isso não ocorra, utilizando um questionário com perguntas adequadas a faixa etária das crianças, sobre o seu tempo escolar, suas aprendizagens e os espaços de preferência para que isso aconteça.

f) Os benefícios esperados com essa pesquisa são: 1) possibilidade de melhoria de futuras capacitações para os professores que trabalham com as Práticas Educativas, considerando as reais necessidades dos estudantes que frequentam as escolas de tempo integral. 2) Aprofundamento teórico sobre a organização das escolas de tempo integral. Nem sempre você será diretamente beneficiado com o resultado da pesquisa, mas poderá contribuir para o avanço científico.

g) As pesquisadoras Verônica Branco e Regiane Laura Loureiro, respectivamente professora da Universidade Federal do Paraná e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR são as responsáveis pelo projeto e poderão ser localizadas na R. General Carneiro, nº 460, telefone: 33605149, no período das 8h30 às 12h e das 14h às 17h, para esclarecer eventuais dúvidas que o senhor ou a senhora possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

h) A participação do seu filho neste estudo é voluntária e se ele não quiser mais participar da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

i) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas: professores do Programa de Pesquisa em Pós-graduação em Educação da UFPR, profissionais da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **sua identidade e a de seu filho seja preservada e mantida sua confidencialidade.**

j) O material obtido – questionários, imagens e vídeos – será utilizado unicamente para essa pesquisa e será destruído ao término do estudo, dentro de dois anos.

k) As despesas necessárias para a realização da pesquisa: filmagem e xerox dos questionários não são de sua responsabilidade e o (a) senhor não receberá qualquer valor em dinheiro pela participação de seu filho (a).

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal _____
 Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE _____
 Orientador _____

l) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá o nome do seu filho, e sim um código.

m) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259.

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei que meu filho/filha participe. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper a participação dele/dela em qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim ou para meu filho/filha.

Eu concordo voluntariamente que meu filho (a) participe deste estudo.

Curitiba__ de _____ de 2016.

Responsável Legal

Fonte: A autora (2016)